

**Житомирський державний університет  
імені Івана Франка**

**АКМЕДОСЯГНЕННЯ  
НАУКОВЦІВ  
ЖИТОМИРСЬКОЇ НАУКОВО-  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ**

***Монографія***

**Житомир  
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка  
2016**

УДК 378.14.032  
ББК 74.03  
А14

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(протокол № 10 від 27 травня 2016 року)*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**Смагін І.І.**, доктор педагогічних наук, професор, ректор Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

**Щербак О.І.**, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Київського професійно-педагогічного коледжу ім. А. Макаренка;

**Хомич Л.О.**, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

A14 **Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи:** монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 404 с.

**ISBN**

Монографія вміщує творчі портрети та наукові і практичні здобутки провідних науковців Житомирської науково-педагогічної школи. У монографії представлено головні аспекти науково-педагогічної діяльності потужної наукової школи: загальні концептуальні положення методології і теорії педагогічної освіти; теоретичні і методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних та інноваційних змін; теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів; проаналізовано вплив євроінтеграційних процесів на професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

**УДК 378.14.032  
ББК 74.03**

**ISBN**

© Видавництво Житомирського державного  
університету імені Івана Франка, 2016

# ЗМІСТ

|  |            |
|--|------------|
| <b>ВСТУП. Інноваційна професійна та наукова компетентність творчих викладачів, що досягають акмевершин у дослідженні теорії і практики педагогічної освіти .....</b> | <b>5</b>   |
| <b>РОЗДІЛ 1. Загальні концептуальні положення методології і теорії педагогічної освіти.....</b>  | <b>22</b>  |
| 1.1. <i>Олександра Антонівна Дубасенюк</i> – організатор і керівник науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" .....          | 22         |
| 1.2. Професійно-педагогічна освіта: сучасний вимір .....   | 26         |
| 1.3. <i>Олена Євгеніївна Антонова</i> – талановитий викладач і дослідник проблеми педагогічної обдарованості студентської молоді .....                               | 68         |
| 1.4. Концептуальні теоретичні положення та підходи до вивчення природи обдарованості.....  | 71         |
| 1.5. Методика розвитку педагогічної обдарованості студентів.....   | 82         |
| <b>РОЗДІЛ 2. Теоретичні і методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних та інноваційних змін .....</b>                                  | <b>103</b> |
| 2.1. <i>Олександр Васильович Вознюк</i> – творчий дослідник теорії розвитку особистості педагога у контексті теорії синтезу знань .....                              | 103        |
| 2.2. Концепція особистості педагога як модель продуктивної професійної діяльності .....  | 107        |
| 2.3. <i>Іван Іванович Коновальчук</i> – суб'єкт, дослідник та ініціатор створення інноваційного освітнього простору .....  | 135        |
| 2.4. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах .....   | 138        |
| 2.5. Сутність та структура інноваційної компетентності педагога. Розробка системи і технології її розвитку.....  | 154        |
| <b>РОЗДІЛ 3. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів .....</b>  | <b>171</b> |
| 3.1. <i>Лариса Володимирівна Зданевич</i> – творець теорії і методики підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності..... | 171        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2. Концептуальна модель та організація підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми в умовах ступеневої освіти.....                         | 174        |
| 3.3. <i>Валентина Антонівна Ковальчук</i> – творчий дослідник реалізації системного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів .....                            | 199        |
| 3.4. Концептуальні положення та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.....                 | 201        |
| 3.5. <i>Олена Станіславівна Березюк</i> – креативний дослідник освітньо-виховної системи Полісся .....  | 228        |
| 3.6. Теоретичні та методичні основи етнокультурологічної підготовки майбутніх учителів у регіональному контексті.....   | 231        |
| <b>РОЗДІЛ 4. Вплив євроінтеграційних процесів на професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців .....</b>   | <b>257</b> |
| 4.1. <i>Нінель Герандівна Сидорчук</i> – обдарований дослідник творчого розвитку і реалізації акмеологічної теорії .....  | 257        |
| 4.2. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як засіб формування акмекомпетентності у контексті єдиного європейського освітнього простору..... | 260        |
| 4.3. <i>Світлана Сергіївна Вітвицька</i> – творчий викладач і дослідник теорії педагогічної підготовки магістрів .....  | 299        |
| 4.4. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти.....  | 302        |
| 4.5. <i>Тетяна Ігорівна Шанскова</i> – творчий суб'єкт розвитку андрагогічної теорії .....  | 348        |
| 4.6. Концептуальні та методичні основи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.....  | 349        |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>  | <b>385</b> |

## ВСТУП

# ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ТА НАУКОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТВОРЧИХ ВИКЛАДАЧІВ, ЩО ДОСЯГАЮТЬ АКМЕВЕРШИН У ДОСЛІДЖЕННІ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах особливої актуальності в Україні набуває активізація творчих сил науковців, які своєю діяльністю розвивають і примножують інтелектуальний і науковий потенціал України. Однією з найважливіших закономірностей розвитку науки є **строга** наступність ідей, концепцій, методів дослідження, які складають зміст будь-якої науки. Люди різних поколінь, здійснюючи процес наукового розвитку, ніби передають із рук в руки нагромаджений ними "духовний капітал". У зв'язку з цим постає споконвічна проблема вчителів і учнів, старшого і молодого поколінь у науці, засновників нових наукових напрямів та їхніх продовжувачів, тобто проблема наукових шкіл. На думку С.У. Гончаренка, створення наукових шкіл – добра вітчизняна традиція, яка є наслідком особливостей культурно-історичного розвитку України, зокрема це стосується і наукових шкіл з педагогіки і психології. При цьому розглядається таке співтовариство вчених, які зайняті не лише самою "наукою", але й "навчанням науці" – передачею і засвоєнням знань і прийомів діяльності, необхідних ученому наступного покоління. Наукова школа – співтовариство вчених різних статусів, компетенції і спеціалізації, які координують свою дослідницьку діяльність, що зробили внесок у реалізацію і розвиток дослідницької програми і здатних активно представляти і захищати цілі та результати програми<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 692 с.; С. 27

Важливу роль у формуванні особистості фахівця відіграють педагоги, викладачі ВНЗ, які своїми здібностями, талантами забезпечують творення духовних продуктів у властивостях суб'єктів освіти та сприяють їх подальшому саморозвитку.

Житомирська науково-педагогічна школа існує у Житомирському державному університеті імені Івана Франка з 1988 року і представляє дослідницький колектив, який об'єднує різні покоління вчених, що розв'язують наукову проблему "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів". За цей період підготовлено чисельні науково-педагогічні кадри, зокрема у межах школи працюють 9 докторів наук і майже 50 кандидатів наук. Створено 8 науково-дослідних центрів та науково-методичних лабораторій. Підготовлено понад двох тисяч наукових публікацій, з них 25 одноосібних та 14 колективних монографій, 30 навчально-методичних підручників та посібників, 50 науково-методичних збірників.

Мета цієї колективної монографії полягає у тому, щоб проаналізувати акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи впродовж майже 30 річної діяльності; простежити процес їх професійного і наукового становлення.

Представлена монографія виконана у контексті ідей акмеології фундаментальної освіти, що вивчає закони самореалізації природних потенціалів, їх перетворення у творчі і забезпечує саморух викладачів, суб'єктів освіти до вершин продуктивності і професіоналізму діяльності.

Відомо, що предметом акмеології фундаментальної освіти є закони, закономірні зв'язки, залежності між рівнями самореалізації природних потенціалів суб'єктів освіти у створюваних засобами навчальних дисциплін духовних продуктах, що забезпечує їх саморозвиток, і факторами: суб'єктивними, об'єктивними, суб'єктивно-

об'єктивними, що сприяють або не сприяють досягненню вершин продуктивності<sup>2</sup>.

Духовні продукти – фізичні психічні, акмеологічні новоутворення у властивостях суб'єкта освіти як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності, що сприяють саморуку до вершин продуктивності і професіоналізму діяльності<sup>3</sup>. Духовні продукти відображаються у властивостях суб'єктів освіти і мають відповідати сучасним вимогам, зокрема за ознаками сучасної структури компетентності, що задається системою освіти, враховуючи постійні зміни, процеси її реформування.

Талановиті спеціалісти освіти, на думку Н.В. Кузьміної, що володіють різноманітними комплексами здібностей, спираючись на загальну теорію творення духовних продуктів засобами навчальних дисциплін, нею не задовольняються, відчують потребу вийти за її межі і прагнуть самостійно вирішити принципово новий клас освітніх завдань, що виникають на нових рівнях розвитку їх компетентності і майстерності.

Предметом наукового розгляду є застосування акмеологічної теорії фундаментальної освіти, концептуальних положень теорії педагогічної освіти, розробка нових оригінальних технологій, створення або застосування наукових методів талановитими викладачами, що вирішують свої дослідницькі завдання, які самостійно ними сформульовані для самостійного вирішення і для наступного захисту докторської дисертації<sup>4</sup>.

На шляху сходження до акмевершин відбувається методологічне становлення дослідника – це процес поступового наукового зростання у творчому пошуку від початкових неусвідомлених розрізнених знань і практичних дій до диференціації, систематизації і концептуалізації

---

<sup>2</sup> Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования в опыте талантливых преподавателей : монография. – СПб.: Изд-во "Центр стратегических исследований", 2013. – 272 с.

<sup>3</sup> Там само. – С.6.

<sup>4</sup> Там само. – С. 9.

наукових знань, дослідницьких умінь та навичок, до акмедосягнень в особистісній, професійній і науковій сферах. Такий підхід дає можливість науковцю стратегічно мислити, оперативно (професійно) діяти в нестандартних ситуаціях та створювати власне концептуальне бачення проблеми (концептуальну модель), якісний духовний продукт, вибудовувати стратегію і тактику дослідження, закономірності подальшого наукового пошуку, здійснити значний вплив на розвиток науки в країні.

Водночас відбувається методологічне становлення дослідника – це процес набуття методологічної культури науковця, який передбачає оволодіння ним фундаментальними базовими знаннями, законами та закономірностями, гнучкими дослідницькими вміннями та навичками, що ґрунтується на сучасних викликах, природничонаукових та гуманістичних традиціях, наукових підходах та принципах. Такий підхід дає можливість досліднику сформулювати цілісну/холістичну картину світу, знайти сенс життя, усвідомити і виконати свою життєву місію і зробити значний внесок у розбудову суспільства, науки, культури, освіти.

Науковці школи – це ансамбль особистостей, наукове співтовариство, яке впродовж останніх десятиліть працює над єдиною проблемою, але разом з тим кожен з них досліджує свою наукову проблему.

Охарактеризуємо особливості особистісного, професійного і наукового зростання науковців Житомирської науково-педагогічної школи, набуття ними акмекомпетентностей у досліджуваній сфері. У процесі тривалого наукового пошуку кожен дослідник пройшов певний життєвий шлях, зростав як творча особистість, викладач вищої школи і науковець, досягнувши певних акмевершин у досліджуваній галузі наукових знань.

**Антонова Олена Євгенівна** ще у шкільні і студентські роки проявила себе як обдарована творча особистість. Їй однаково легко давалися всі навчальні предмети. Школу вона закінчує з відзнакою. Велику роль в її особистісному та професійному становленні відіграла



родина, батько-військовий, матір, бабуса і дідусь, які були педагогами-професіоналами, любили свою роботу, спілкування з дітьми, учнями, користувалися великою повагою колег та учнів. Олена Євгенівна свідомо обирає педагогічну професію і вступає в тоді ще Житомирський педагогічний інститут, відмінно навчається, стає Ленінським стипендіатом, а далі вступає до аспірантури, успішно захищає кандидатську дисертацію з проблеми "Формування базових знань з педагогіки у майбутніх учителів", яка робить певний внесок у розвиток теорії педагогічної освіти. Зацікавившись глибоко проблемою обдарованості, обирає перспективну тему докторської дисертації, що пов'язана з цією проблемою. В університеті створює науково-методичний Центр по роботі зі студентською обдарованою молоддю. У 2008 році успішно захищає докторську дисертацію на тему "Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах" зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Це була перша в Україні докторська дисертація з проблем обдарованості. Олена Євгенівна – педагог за покликанням. Вона прагне досконало оволодіти навчальним матеріалом, багато і вдумливо читає, цікавиться новинками, натхненно викладає, залучає студентів до науково-дослідної діяльності. Її лекції вирізняються глибоким знанням предмету, науковим підходом, емоційністю і цікавим фактологічним матеріалом. Прекрасно володіє сучасним арсеналом ТЗН. Характеризується як людина цілеспрямована, доброзичлива, толерантна, чутлива до особистих проблем, володіє організаторськими та комунікативними здібностями. Свій досвід передає студентам, молодим дослідникам. Під її керівництвом почала діяти наукова школа "Педагогічні аспекти обдарованості". Вона є автором низки монографій, навчальних посібників з проблеми обдарованості, наукових статей, науково-методичних збірників, редактор наукових часописів.

**Березюк Олена Станіславівна** обрала педагогічну професію під впливом батьків, які працювали педагогами.

Зокрема, її батько Пультер Станіслав Олександрович (нині заслужений діяч освіти) не тільки плідно і сумлінно працював спочатку вчителем сільської школи (і досі колеги пам'ятають подвижницьку діяльність Станіслава Олександровича), але й пізніше стає деканом, викладачем філологічного факультету ЖДПІ, який глибоко знав свій предмет і якого шанували і шанують викладачі та студенти. Під впливом батьків Олена Станіславівна успішно оволодіває основами педагогічної професії, закінчує фізико-математичний факультет ЖДПІ, працює заступником директора з навчально-виховної в Сінгурівській середній школі Житомирського району. Далі її наукові інтереси розвиваються у напрямку вдосконалення процесу підготовки майбутніх педагогів. Результатом такого пошуку став захист кандидатської дисертації на тему "Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями".

Поступово в Олени Станіславівни формується актуальний науковий напрям, обирається тема докторської дисертації "Теоретичні та методичні основи етнокультурологічної підготовки майбутніх учителів у регіональному контексті", над якою вона працює впродовж багатьох років. З 2005 року керує роботою науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся", проблемною групою студентів, магістрантів та аспірантів "Новітні технології навчання та виховання етнокультурологічної підготовки майбутніх учителів в умовах Поліського регіону". Понад 15 років керувала ліцеєм філією "Інтелектуал" Житомирського територіального відділення МАН. Вона редактор і автор низки колективних монографій, науково-методичних збірників, навчальних посібників. Розвиває міжнародні зв'язки з Оломоуцьким університетом Чехії.

**Вітвицька Світлана Сергіївна** проявляла інтерес до пізнання, наукового пошуку, навчаючись у школі, була учасником злетів юних натуралістів, техніків та мандрівників різного рівня, учасницею виставок ВДНГ. За значні досягнення в учнівській дослідницькій діяльності

нагороджена бронзовими медалями ВДНГ, що привело її на біологічний факультет Сумського державного педагогічного інституту імені А.С.Макаренка, який закінчила з відзнакою. Працювала вчителем у сільській школі, викладачем технікуму, ВНЗ. Потяг до науки привів Світлану Сергіївну до аспірантури і вона успішно захищає кандидатську дисертацію з проблеми "Формування у студентів педагогічних інститутів умінь виховної роботи з учнями старших класів". За направленням МОН України з 1978 року починає працювати у ЖДПІ. За цей період показала себе як професійно підготовлений, компетентний викладач, як особистість, яка прагне до саморозвитку; постійно вдосконалює свою професійну майстерність, займається самоосвітою. Одна з перших почала працювати у магістратурі і цей напрям став предметом її подальшого наукового дослідження та успішного захисту докторської дисертації на тему: "Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти". Згодом стала керівником наукової школи "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності", яка плідно розвивається. Вже багато років успішно керує науково-методичною лабораторією "Педагогічна підготовка студентів магістратури". Світлана Сергіївна – автор чисельних наукових публікацій: монографій, навчальних підручників, серії наукових збірників з проблеми педагогічної підготовки магістрів, наукових статей; організатор всеукраїнських конференцій з окресленої проблематики.

**Вознюк Олександр Васильович** – науковець з різнобічними інтересами, цілісним світоглядом, який постійно знаходиться в творчому пошуку. Шлях до науки розпочав ще в юнацькі роки. Він постійно розмірковував про сенс життя, сенс буття, таїну пізнання. Цілеспрямованість, наполегливість формувались у Олександра Васильовича у родині та суворовському училищі, потім військкомучилищі, пізніше на факультеті іноземних мов ЖДПІ. Після закінчення вишу він 14 років працює вчителем іноземної мови у ЗОШ № 3 м.Житомира,

продовжує цікавитися дослідницькою діяльністю, набуває педагогічний досвід. Значний стаж педагогічної роботи вимагав свого теоретичного наукового обґрунтування.

Вже у зрілому віці продовжує працювати викладачем у військкому інституті, пізніше стає викладачем ЖДУ імені Івана Франка, плідно займається наукою діяльністю. Результатом наполегливої праці стає захист дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук у 2009 році на тему "Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття)", а у 2014 році захищає докторську дисертацію з проблеми "Теоретико-методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін".

Ним опубліковано низку наукових праць у фахових виданнях з педагогіки, психології, філософії, історичних, філологічних наук. Зазначені праці відображають різнобічність наукових інтересів автора, які ґрунтуються на філософських засадах теорії синтезу знань та охоплюють не тільки загальнофілософські проблеми (комплексне вивчення людини; загальна теорія систем, системний аналіз та універсальна модель буття; універсальна синергетична парадигма розвитку; теорія впливу, проблеми синергії у різних сферах наукового знання); але й проблеми освіти (система гармонійного розвитку людини; організація знань у системі освіти; професійний розвиток особистості педагога; психологія креативності та духовність людини; проблеми екологічного виховання та ноосферної освіти; проблеми здорового способу життя учнівської та студентської молоді; проблеми інклюзивної освіти; теорія особистості як трансцендентальної сутності; педагогіка життєдіяльності та ін.). О.В. Вознюк – координатор міжвідомчої науково-дослідної лабораторії "Громадянський розвиток особистості професіонала", створеної на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного університету імені Івана Франка; член Всеукраїнської асоціації педагогів і психологів з духовно-морального виховання. Брав участь у багатьох міжнародних форумах та всеукраїнських конференціях.

**Зданевич Лариса Володимирівна** прийшла в науку за покликанням. З дитинства мріяла стати вчителем. Вона успішно закінчує Хмельницьке педагогічне училище. Рівненський педагогічний інститут ім. Д. З. Мануїльського з відзнакою. Пройшла тривалий професійний шлях від викладача до завідувача кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Творче спрямування привело Ларису Володимирівну до захисту кандидатської дисертації на тему "Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності", яка була захищена у 2003 році". Подальший наполегливий науковий пошук привів до написання та захисту у 2014 році докторської дисертації на тему "Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми". Сфера її інтересів охоплює проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ, дошкільної дидактики, управління ДНЗ, дошкільної адаптації-дезадаптації тощо. Має значну кількість наукових та науково-методичних праць. Визнаний фахівець у галузі дошкільної освіти.

Лариса Володимирівна цілеспрямована, відповідальна, гуманістично орієнтована особистість з активною життєвою позицією, високими моральними принципами. Користується повагою серед викладачів і студентів. Активно працює у складі редколегій наукових часописів, автор багатьох науково-методичних праць. Заступник голови Регіональної лабораторії соціально-педагогічних проблем адаптації студентів до навчання в умовах ВНЗ Університету менеджменту освіти НАПН України, голова регіонального об'єднання викладачів дошкільної педагогіки, психології та фахових методик ВНЗ I-III рівнів акредитації. Керівник наукового гуртка "Обговорюємо проблему". Координує роботу інформаційно-методичного центру зі спеціальності "Дошкільна освіта".

**Ковальчук Валентина Антонівна** також з дитинства мріяла стати педагогом і під впливом матері вступає до Коростишівського педагогічного училища, яке успішно

закінчує. За направленням як одна із кращих студенток вступає в Київський педагогічний інститут імені М. Горького (нині Київський національний педагогічний університет імені М. Драгоманова) на спеціальність „Педагогіка та методика виховної роботи”. Після закінчення КДПІ була направлена на роботу в ЖДПІ і вже біля 30 років працює на кафедрі педагогіки. За цей період вона пройшла шлях від викладача-стажера, старшого викладача, заступника декана, доцента, докторанта. Валентина Антонівна характеризується як відповідальний, наполегливий, доброзичливий, чуйний, тактовний, професійно підготовлений викладач. Користується повагою серед викладачів і студентів. Її наукові інтереси формувалися поступово під впливом дослідницької проблематики кафедри педагогіки. Вона поділяє погляд учених на педагогічну діяльність як розв'язання множини соціально-педагогічних задач. Таке уявлення зумовило вибір теми кандидатської дисертації "Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів", яка була успішно захищена у 2000 році. Разом з тим вона продовжувала працювати у науковому плані, набуває професійного і наукового досвіду. У 2012 році вступає до докторантури і плідно працює над проблемою "Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем". Валентина Антонівна має наукові праці з проблем теорії і методики професійної освіти, актуальних питань виховання і навчання, методики розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Бере участь у науково-практичних конференціях різного рівня.

**Коновальчук Іван Іванович** – уродженець Житомирщини. Після успішного закінчення ЗОШ вступає в Коростишівське педучилище, а пізніше – в Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького (нині НПУ імені М. Драгоманова), який з відзнакою закінчує. Після навчання у ВНЗ за направленням починає працювати

тоді ще в ЖДПІ. І вже понад 25 років віку працює в університеті асистентом, старшим викладачем, доцентом і вже тривалий час – завідувачем кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій. Іван Іванович – наполегливий, виважений, вдумливий викладач, який має перспективне бачення дослідницької проблеми. Результатом наукового пошуку став захист кандидатської дисертації на тему "Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність". Далі Іван Іванович захопився проблемою інноваційної освітньої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. Він глибоко вивчав цю проблему в різних регіонах України, створив експериментальні майданчики, проводив виїзні засідання школи-новаторства. Брав участь у багатьох науково-практичних конференціях різного рівня. Результатом став захист докторської дисертації у 2015 році на тему "Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах". Він є автором чисельних наукових і методичних праць. І.І.Коновальчук – координатор Міжвідомчої науково-дослідної лабораторії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України й Житомирського державного університету імені Івана Франка "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії", учасник міжнародного італійсько-українського проекту "Дошкільні заклади та відносини між сім'єю, суспільством та навчальним закладом щодо дітей з особливими потребами від 0 до 6 років у м. Житомирі – Україна", науковий консультант Житомирської обласної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників.

**Сидорчук Нінель Герандівна** – різнобічно обдарована особистість, у школі відмінне навчання поєднувала з навчанням у музичній школі. Проте професію вона обирає природничо-математичного спрямування, навчаючись на фізико-математичному факультеті ЖДПІ, який закінчує з відзнакою. Працюючи в ЖДПІ пройшла шлях від асистента, доцента та професора кафедри педагогіки. Постійно прагнула до наукового пошуку, до саморозвитку,

самовдосконалення, самореалізації природного потенціалу. Тому її кандидатська дисертація була пов'язана з проблемою організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу. Нінель Герандівна характеризується цілеспрямованістю, наполегливістю, вимогливістю, здатністю проникати у сутність проблеми, комунікабельністю, доброзичливістю. Подальший творчий пошук привів Нінель Герандівну до докторантури, яка була завершена успішним захистом докторської дисертації на тему "Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору". Вона досить відповідально ставиться до процесу викладання в університеті, прагне зацікавити студентів педагогікою, залучити до наукового пошуку. Відчуває відповідальність за якість освіти студентів, тому вони високо оцінюють її викладацьку діяльність, поважають викладача. Нінель Герандівна має різнобічні наукові інтереси: історія та теорія шкільної педагогіки, історія та теорія університетської освіти; педагогіки вищої школи та професійної педагогіки; професійно-педагогічна підготовка студентів університетів. Керівник науково-дослідної лабораторії з акмеології освіти. Організатор і учасник багатьох міжнародних та всеукраїнських конференцій. Своїми науковими розвідками, науково-педагогічною діяльністю Н.Г. Сидорчук прагне утвердити право особистості на власну позицію у науці, педагогічній діяльності.

**Шанскова Тетяна Ігорівна** зростала в освіченій родині, де книги, пізнання займали достойне місце. Великий вплив на її розвиток мали батьки й особливо батько – Юргутіс Ігор Антонович, відомий учений, кандидат економічних наук, фахівець у галузі економіки. У 1995 році закінчила Житомирський державний педагогічний інститут імені Івана Франка за спеціальністю "Педагогіка та методика початкового навчання", отримала кваліфікацію спеціаліста вчителя початкових класів середньої школи, працювала вчителем початкових класів Житомирської міської гімназії № 23.



Пройшла шлях від викладача-стажиста кафедри педагогіки до завідувача кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами Центру післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Активний науковий пошук привів Тетяну Ігорівну до аспірантури і до успішного захисту кандидатської дисертації на тему "Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками" у 2002 році.

Далі Т.І. Шанскова продовжує плідно працювати в науковому плані, і згодом вступає до докторантури, яку вона успішно завершує, в 2016 році захищає докторську дисертацію на тему "Теоретичні та методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти".

Тетяна Ігорівна цілеспрямована, працююча, чуйна, виважена особистість, користується повагою колег і студентів. Досвідчений менеджер і фахівець у галузі післядипломної освіти. Керує роботою науково-дослідної лабораторії "Поліська школа Андрогогії". Має наукові публікації у цій сфері, організатор щорічних конференцій з проблеми "Наукові засади управління навчальними закладами".

Аналіз професійно-дослідницької діяльності науковців Житомирської науково-педагогічної школи, їх досягнення акмевершин у досліджуваній сфері, дає можливість зробити певні узагальнення.

Важливо відзначити, що всі викладачі характеризуються як педагогічно обдаровані особистості, які з дитинства мали покликання до педагогічної професії, постійно розвивали свої педагогічні здібності й обдарування. Педагогічне покликання, формувалося під впливом родини, батьків, соціального середовища, різних видів діяльності. Педагогічні здібності поєднувалися зі спеціальними здібностями із різних галузей знань, що сприяло гармонізації особистісних якостей кожного з викладачів. Водночас ще в шкільні роки у них виявився інтерес до пізнання, до творчого пошуку, до самоосвіти,

саморозвитку і самовдосконалення. Саме тому всі викладачі обрали вищий педагогічний навчальний заклад і отримали вищу педагогічну освіту. Професійно орієнтовані здібності і здатність до дослідницької роботи продовжували розвиватися у студентські роки. Після закінчення вишу випускники набули досвід педагогічної роботи з різними категоріями учнів. Працюючи тривалий час у ВНЗ, викладачі оволодівали основами професійної та інноваційної майстерності, розвивали інтерес до науково-дослідної роботи у сфері педагогічної освіти.

Творчим викладачам-науковцям притаманне прагнення постійно вдосконалювати професійну компетентність, вивчення якостей результатів власної діяльності за показниками готовності і продуктивної компетентності випускників вишу до продуктивного розв'язання задач у майбутній професійній діяльності. У них виражена громадянська мотивація і спрямованість на якісну професійну освітню діяльність, озброєння студентів програмами самоперетворювальної діяльності, розвиток продуктивної компетентності і високого рівня майстерності.

З погляду Н.В. Кузьміної, продуктивна компетентність стимулює перетворення природних потенціалів на творчі, що забезпечує самореалізацію творчих потенціалів у духовні продукти та саморозвиток індивіда, особистості, суб'єкта, діяльності, індивідуальності.

Спираючись на ідеї відомих акмеологів (О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, В.М. Гладкова), виділимо загальні ознаки, які притаманні талановитим викладачам, науковцям:

- творче застосування теорії і методології професійного педагогічної підготовки майбутніх педагогів/фахівців у сфері освіти та творче використання і розвиток акмеологічної теорії фундаментальної освіти у процесі написання докторської дисертації;

- самоусвідомлення своїх природних потенціалів і опора на найсильніші сторони своїх здібностей з метою гармонізації загальних здібностей;

- чуттєвість до здібностей і талантів своїх студентів і своїх колег, уміння повчитися у кожного суб'єкта освіти<sup>5</sup>.

Ознаки загальної обдарованості і спеціальних здібностей науковців школи проявляються у продуктивному поєднанні науково-дослідної та освітньої діяльності. Талановитість – не тільки в яскраво вираженому соціальному інтелекті, про що свідчать результати досліджень, але й самостійно визначених проблемах і способах їх розв'язання.

За цей період здійснено низку багаторівневих досліджень у різних регіонах України; проведено ранжування базових педагогічних працівників, майбутніх фахівців ВНЗ; організована робота з ними у напрямку підвищення якості освіти в регіоні, країні, використовуючи моделі вершинних суб'єктів у діяльності з середньо і малопродуктивними спеціалістами. Критерій майстерності педагога-дослідника якості освіти – володіння теорією й інноваційними технологіями функціонування в умовах осинового протиріччя освіти. Усі обдаровані викладачі володіють знаннями методів дослідження залежності між рівнями продуктивності і факторами досягнення акмевершин.

За результатами дослідження спостерігаємо *тенденцію* розвитку освіти – проникнення науково-дослідних методів у систему загальноосвітньої і професійної підготовки. Перевод загальноосвітньої і професійної підготовки з репродуктивного рівня, низького, на творчий вищий, що вивільнює і розвиває природні потенціали, дітей, молоді, спеціалістів, з ними працюючими; створення принципово нових підручників, навчальних посібників. Викладачі відчують свою відповідальність за підготовку майбутніх педагогів/фахівців. Вони створюють інформаційне, комунікаційне, технологічне забезпечення підготовки фахівців на всіх рівнях, включаючи бакалаврів, спеціалістів, магістрів. Продуктивні компетентні викладачі

---

<sup>5</sup> Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования в опыте талантливых преподавателей : монография. – СПб.: Изд-во "Центр стратегических исследований", 2013. – 272 с. – С.10.

володіють мистецтвом і майстерністю розвивати продуктивну компетентність у всіх або більшості своїх випускників. Викладачами створено авторські системи підготовки майбутніх педагогів;

Результатом акмеологічного і методологічного становлення дослідника є розвинене концептуальне та категорійне мислення, спрямоване на постійне самопізнання, саморозвиток, самореалізацію; здатність моделювати педагогічні процеси, винаходити, створювати авторські навчальні системи, ставити стратегічні перспективні цілі. Вони гармонійно поєднують освітню і науково-дослідницьку діяльність. Акмедосягнення науковців є результатом сформованості необхідних якостей і вчинків, які слугували поставленій меті – розвитку й освіті особистості професіонала.

Таким чином, наполеглива робота над собою в особистісному, професійному і науковому планах, оволодіння методологічною культурою привело викладачів-науковців Житомирської науково-педагогічної школи до успішного досягнення акмевершин у цій сфері і набуття наукової і професійної акмекомпетентності.

У монографії проаналізовано наукові доробки викладачів ВНЗ, дослідників Житомирської науково-педагогічної школи відповідно до концепції неперервної освіти впродовж життя.

Логіка дослідження представлена такими аспектами:

1. **Загальна характеристика особистісного, професійного і наукового становлення викладача вищої школи.** Аналіз факторів досягнення ним акмевершин; досвід професійної діяльності, наукові здобутки, особливості науково-дослідної роботи; акмедосягнення у науковій сфері, наукові інтереси.

2. **Концептуальні положення методології і теорії педагогічної освіти.** Теоретичні положення та підходи до вивчення природи обдарованості; методика розвитку педагогічної обдарованості студентів.

3. **Теоретичні і методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних та**

**інноваційних змін.** Концепція особистості педагога як модель продуктивної професійної діяльності, етапи професійного становлення педагога, фактори досягнення ним продуктивної компетентності. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах; сутність, структура інноваційної компетентності педагога, розробка системи та технології її розвитку.

4. **Теоретико-методичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-вихователя.** Особливості, моделі, етапи, інновації, технології педагогічної освіти. Концептуальна модель та організація підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до роботи з дезадаптованими дітьми. Методологічні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Теоретичні та методичні засади етнокультурологічної підготовки майбутніх учителів у регіональному контексті.

**Вплив євроінтеграційних процесів на професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців.** Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як засіб формування акмекомпетентності у контексті єдиного європейського освітнього простору. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. Концептуальні та методичні основи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

# РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ І ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

## 1.1. ОЛЕКСАНДРА АНТОНІВНА ДУБАСЕНЮК – ОРГАНІЗАТОР І КЕРІВНИК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ "ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ"



Дубасенюк Олександра Антонівна, доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка, дійсний член Міжнародної академії Акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург), дійсний член Української Академії Акмеології, Президент, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся (Україна), голова

спеціалізованої вченої ради Д 14.053.01 із захисту дисертацій з педагогіки у Житомирському державному університеті, керівник наукової школи **"Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів"**.

**Дата народження:** 27 травня 1945р., м. Луганськ.

**Освіта, наукові звання:** вища, учитель фізики і математики, Луганський педагогічний інститут імені Т.Г.Шевченка (1969), кандидат педагогічних наук (1978),



доктор педагогічних наук (1996), професор кафедри педагогіки (2001).

**Наукові посади:** викладач кафедри педагогіки Луганського педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка (1971-1980 рр.); старший викладач кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту (1980-1988); доцент, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту, а згодом Житомирського державного університету ім. Івана Франка (1988-2001 рр.); проректор з наукової роботи, міжнародних та регіональних зв'язків Житомирського державного університету ім. Івана Франка (2001-2008 рр.), професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету ім. Івана Франка (з 2008 р.).

### наукова школа



## "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів"

|  |   |   |  |   |   |   |   |
|--|---|---|--|---|---|---|---|
|  <p><b>Антонова</b><br/>Олена Євгенівна<br/>доктор педагогічних наук, професор<br/>заступник керівника школи</p>   |  <p><b>Дубасенюк</b><br/>Олександра Антонівна<br/>доктор педагогічних наук, професор<br/>науковий керівник школи</p>                                    |  <p><b>Корольок</b><br/>Олена Миколаївна<br/>кандидат педагогічних наук, доцент<br/>секретар школи</p>  |  |   |   |   |   |
|  <p><b>Вітвицька</b><br/>Світлана Сергіївна<br/>доктор педагогічних наук, професор<br/>керівник науково-методичної лабораторії<br/>"Педагогічна підготовка студентів-магістрів"</p> |  <p><b>Сидорчук</b><br/>Нінель Герандіївна<br/>доктор педагогічних наук, доцент<br/>керівник науково-дослідної лабораторії<br/>"Акмеологія освіти"</p> |  <p><b>Антонова</b><br/>Олена Антонівна<br/>доктор педагогічних наук, професор<br/>керівник науково-методичного Центру роботи з обдарованою студентською молоддю</p> |  <p><b>Костюшко</b><br/>Юрій Олексійович<br/>кандидат педагогічних наук, доцент<br/>керівник Поліського інноваційного центру освіти та розвитку</p> |  <p><b>Безук</b><br/>Олена Станіславівна<br/>кандидат педагогічних наук, професор<br/>керівник науково-методичної лабораторії<br/>"Освітньо-виховна система Полісся"</p> |  <p><b>Коновальчук</b><br/>Іван Іванович<br/>доктор педагогічних наук, доцент<br/>координатор міжвідомчої лабораторії<br/>"Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії"</p> |  <p><b>Вознюк</b><br/>Олександр Васильович<br/>доктор педагогічних наук, доцент<br/>керівник науково-дослідної лабораторії<br/>"Громадянський розвиток особистості професіонала"</p> |  <p><b>Шанскова</b><br/>Тетяна Ігорівна<br/>доктор педагогічних наук, доцент<br/>керівник науково-дослідної лабораторії<br/>«Поліська школа андрагогіки»</p> |

**Навчальні дисципліни, які викладає:** "Педагогіка", "Основи педагогічної майстерності", "Методика викладання педагогіки", "Методологія і методи науково-педагогічного дослідження", "Андрагогіка", "Актуальні проблеми педагогічної науки", "Основи педагогічної творчості" та інші.

**Наукові інтереси:** проблеми комплексного вивчення людини, методологія і теорія професійно-педагогічної освіти, теорія і практика виховної діяльності педагога, соціально-педагогічна діяльність, духовно-моральне виховання особистості майбутнього педагога, креативні технології у вищому навчальному закладі; інноваційні освітні та виховні технології, освіта і виховання дорослих.

**Наукові та науково-методичні праці:** опубліковано понад 500 наукових та науково-методичних праць, у тому числі 9 одноосібна та 21 колективна монографія, 26 навчальних посібників, 24 методичних рекомендацій і навчальних програм, 30 збірників наукових праць (редактор, автор), 360 статей у науково-методичних збірниках і наукових часописах. Основні монографічні роботи "Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога" (1994), "Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя" (1995), "Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження" (2002), "Теорія і практика виховної діяльності педагога" (2005), "Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід" (2009), "Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика" (Т.1, 2015), "Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика" (Т.2, 2016) та навчальні видання: "Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів" (2001), "Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки" (2003), "Практикум з педагогіки" (1996, 2004, 2007), "Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія" (2010), "Методика викладання педагогіки" (2008, 2012, 2014), «Методологія і методи науково-педагогічного дослідження» (2016). Під керівництвом проф. О.А. Дубасенюк опубліковано 14 колективних монографій (1996-2015 рр.) з проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Професор О.А. Дубасенюк протягом двох десятиліть успішно здійснює наукове керівництво аспірантами та докторантами. Під керівництвом вченого захищено 8 докторських та 20 кандидатських дисертацій.



### **Участь у наукових і громадських організаціях:**

доповіді на міжнародних симпозиумах, форумах у м. Варшаві, Кракові, Лігниці, Москві, Санкт-Петербурзі, Вільнюсі, Костромі та міжнародних і всеукраїнських конференціях у м. Києві, Вінниці, Харкові, Житомирі, Полтаві, Івано-Франківську, Рівному, Тернополі, Луганську, Хмельницькому, Черкасах, Чернівцях, Переяслав-Хмельницькому з таких напрямів: теорія і практика професійно-педагогічної освіти, технології професійно-педагогічної та соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів, актуальні проблеми освіти у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, духовно-моральне виховання особистості, освіта дорослих.

Професор О.А. Дубасенюк – головний редактор наукового часопису "Андрагогічний вісник", член наукової ради збірника наукових праць "Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи", член редакційної колегії журналів "Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка", "Українська полоністика", "Креативна педагогіка" та ін., член спеціалізованої наукової ради із захисту докторських дисертацій з педагогіки Д 26.451.01 в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, член Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні.

**Нагороди та почесні звання:** "Відмінник народної освіти" (1985 р.), Почесна грамота Міністерства освіти і науки України" (1999 р., 2001 р., 2014 р.), Нагрудний знак Міністерства освіти і науки України "Софія Русова" (2005 р.), "Почесна грамота Академії педагогічних наук України" (2007 р.), Нагрудний знак Академії педагогічних наук України "Ушинський К.Д." (2009 р.), Нагрудний знак Міністерства освіти і науки України "За наукові досягнення" (2009 р.), медаль Національної академії педагогічних наук України "Григорій Сковорода" (2015 р.), Срібна медаль "Василь Зеньковський" (Диплом лауреата в номінації "За значний особистий внесок у розвиток педагогічної науки" 2015 р.). Науковець року ЖДУ імені Івана Франка у 2011, 2013, 2014, 2015 роках.

## **1.2. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: СУЧАСНИЙ ВИМІР**

**Актуальність досліджуваної проблеми.** Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів набула особливої актуальності в сучасних умовах, враховуючи складну соціально-економічну ситуацію у суспільстві та кризовий стан освіти, зниження статусу вчителя у суспільстві, погіршення умов його праці, нестабільну фінансову ситуацію.

Виникають суперечності між: новими вимогами до вчителя як носія соціокультурних норм у суспільстві й існуючою філософією освіти та системою його підготовки у ВНЗ; між необхідністю розроблення ефективної методики та технології формування педагога-професіонала і превалюванням у системі педагогічної освіти традиційних методики та технологій розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя; між спрямованістю педагогічної освіти на підготовку вчителя з високим рівнем професійної компетентності й недостатнім навчально-методичним забезпеченням цього процесу у ВНЗ; між потребою розвитку у майбутніх педагогів орієнтацій на досягнення у педагогічній професії і традиційними підходами до такої підготовки.

Професійна підготовка майбутніх учителів базується на концептуальних положеннях Закону України “Про вищу освіту”, Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Національній доктрині розвитку освіти (2002). Сучасні соціокультурні зміни у суспільстві супроводжуються складними процесами, що позначається на формуванні особистості, її світосприйняття та ціннісно-сміслових орієнтирах. За цих умов до особистості вчителя, його педагогічної діяльності висуваються нові вимоги (В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, М.М. Боритко, Н.В. Гузій, І.А. Зязюн, І.А. Колесникова, В. Г. Кремень, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.Г. Ничкало, В.О. Сластьонін, та інші). Учитель має бути не тільки

професійно компетентним фахівцем, але й бути зорієнтованим на розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності. У зв'язку з цим наголошується на особливій значущості проблеми професійно-педагогічної освіти. Проте стан справ у сфері вищої педагогічної освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Процеси глобалізації та євроінтеграції, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку зумовлюють розвиток людини як головну мету, пріоритетний напрям сучасного прогресу. Виникає потреба в радикальній модернізації галузі; перед державою та суспільством ставляться завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість вирішення їх нагальних проблем у контексті нових світоглядних, соціальних і економічних потреб та новітніх тенденцій. Доведено, що освітня діяльність у ВНЗ має ґрунтуватися на таких *провідних постулатах*:

- 1) відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку суспільства;
- 2) забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності;
- 3) формування у молодих поколінь високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей;
- 4) розвиток високої екологічної культури й відповідальності за збереження довкілля.

У сучасних умовах простежено *провідні тенденції модернізації педагогічної освіти*: спеціалізації з опорою на методологічне пігрунття; урахування природного потенціалу особистості; творче спрямування діяльності; посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу; здійснення інноваційних пошуків щодо сучасної методичної системи; безперервність освіти, які зумовлені інтеграційними й глобалізаційними тенденціям. У процесі дослідження виділено основні компоненти загального

інтеграційного процесу розвитку, а саме: освітні й освітньо-професійні стандарти, зміст різнорівневої системи освіти, навчально-методичне забезпечення, методи, засоби і технології в системі освіти, оцінювання рівнів навчальних досягнень і професійних компетентностей, післядипломної освіти, комп'ютерні мережі навчальних закладів, бази освітніх і наукових даних та ін., що характеризуються парадигмальною спрямованістю [21].

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що модернізація системи освіти в Україні в умовах окреслених глобалізаційних процесів спрямовується на розвиток фундаментальної науки, українських та світових культурних цінностей, орієнтації на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства. Відтак, смисл і мета освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом.

Виявлено особливості педагогічних інновацій як підґрунтя модернізації освітньої галузі. На основі вивчення історії розвитку проблеми у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, законодавчої бази, виокремлено ряд *перспективним напрямів наукового пошуку*, пов'язаного з розвитком авторських експериментальних шкіл, ідей та творчих наробок педагогів-новаторів. Відзначено виняткову роль креативного вчителя, якому притаманне усвідомлення необхідності інноваційної діяльності; здатність до творчої діяльності щодо нововведень у школі; впевненість у продуктивній діяльності; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю; готовність до подолання труднощів; поєднання інноваційної діяльності, фахової та особистісної культури; рівень технологічної готовності до інноваційної діяльності; здатність до педагогічної рефлексії [17, 25].

**Інновації у вищій школі.** Висвітлено інноваційний досвід ЖДУ імені Івана Франка, зокрема діяльність ННБК "Полісся", роботу науково-методичних центрів та лабораторій. Представлено напрями міжнародної співпраці

університету у межах створеного Консорціуму університетів Великої Волині, Консорціуму українських університетів та Варшавського університету. Особлива увага приділена україно-польським науковим зв'язкам, зокрема діяльності Центру полоністики. Також окреслено наукові нароби у напрямі акмеології освіти (Санкт-Петербург, Росія), етнопедагогіки (Оломоуцький університет, Чехія). Розкриваються зв'язки з Академією міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Апробація проведеної роботи здійснювалася шляхом проведення міжнародних наукових форумів, науково-практичних конференцій, семінарів, круглих столів [11, 12].

Доведено, що Житомирський державний університет імені Івана Франка постає освітнім, культурним та науковим центром Поліського регіону, який забезпечує координацію спільної діяльності науковців навчальних закладів, дає можливість накопичувати інноваційний довід та впроваджувати сучасні технології в освітню сферу Житомирщини. Міжнародна співпраця сприяє підвищенню якості професійної і наукової підготовки майбутніх фахівців та забезпечує необхідні умови для інтеграції університету в європейський освітній та науковий простір. Отже, педагогічна інноватики спрямована на реалізацію нового міждисциплінарного наукового напрямку у контексті акмеологічного підходу, який охоплює вивчення питань філософського, психологічного, інформаційного та педагогічного забезпечення інноваційних процесів, спрямованих на розв'язання проблем і завдань сучасного етапу розвитку освіти й особистості.

Проаналізовано *сучасні інноваційні освітні технології* в системі професійно-педагогічної підготовки, подано їх класифікації, зарубіжний досвід. Наголошено, що інновації у вищій школі передбачають: а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організацію науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій

сфері; в) організацію і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу. Виявлено важливу роль інформаційно-аналітичної системи дистанційної освіти, що являє собою навчальний комплекс, в якому об'єднано переваги практично всіх форм викладання навчального матеріалу. Охарактеризовано інноваційну позицію викладача, що відрізняється творчою активністю, особистісною готовністю до перегляду і перебудові системи власної діяльності із урахуванням: змін його статусу від спеціаліста-виконавця – до професіонала дослідника; розвинутої рефлексії в діяльності; спрямованістю на проєктований результат, самоорганізацію [24, 25].

Визначено, що інноваційна спрямованість педагогічної діяльності сьогодні зумовлена рядом обставин:

1) входженням України в європейський простір, упровадженням європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, що передбачає докорінне оновлення системи вищої освіти, методології, технології і методики організації навчально-виховного процесу у ВНЗ;

2) посиленням гуманітаризації змісту освіти;

3) зміною характеру ставлення викладачів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень, що посилює ступінь свободи викладача, який раніше діяв у певних регламентованих умовах;

4) входженням ВНЗ у ринкові відносини, виникненням нових типів недержавних навчальних закладів різних форм власності, створює реальну ситуацію їх конкурентноздатності.

Виявлено, що сутністю інноваційних процесів в освіті постають не тільки проблеми вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду, але й проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику, які мають вирішуватися інтегровано. До основних складових освітньої інноватики віднесено: а) теорію створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); б) методологію сприйняття, оцінки та

інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, педагогіці, менеджменті; в) технологію і досвід практичного застосування освітніх інновацій.

Ці складники розкривають суть інноватики, виявляють загальні закони протікання інноваційного процесу: інноваційно-освітнього середовища, фінальної реалізації інноваційного процесу, стереотипізації, циклового повторення.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка на основі вивчення наукових доробок вітчизняних та зарубіжних учених, розробляються інноваційні освітні технології за рядом напрямів: технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (формування базових педагогічних знань, індивідуалізація навчання, забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики, організації самостійної роботи студентів, підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти, поетапне управління процесом моделювання педагогічних ситуацій; формування моральних цінностей у майбутніх учителів, діяльність інноваційних загальноосвітніх та вищих навчальних закладів; особистісно-орієнтоване навчання, формування вмінь, необхідних для організаторської педагогічної діяльності); технологія розробки нового покоління підручників та навчальних посібників з педагогічних дисциплін: з педагогіки школи та історії педагогіки, з педагогіки вищої школи, з методики викладання педагогіки, з етнопедагогіки та ін.; технології роботи із педагогічно обдарованою студентською молоддю; технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів; технології модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи навчання); технології удосконалення професійно-методичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови; технології підготовки майбутніх учителів до художньо-творчої діяльності та ін [16, 22, 23].

Розроблено структуру готовності майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності, які мають

формуватися у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Досвід розробки та впровадження інноваційних технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у поєднанні з гуманістично-орієнтованим підходом у навчальному процесі в Житомирському державному університеті засвідчив про суттєві зміни у розвитку складових основ професійної майстерності: сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної особисто-орієнтованої педагогіки; значно збагатилася мотиваційна сфера майбутніх фахівців щодо готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності; розвинулась потреба глибше пізнати сутність різноманітних педагогічних та соціально-педагогічних явищ і процесів; значно підвищився рівень сформованості комплексу педагогічних умінь студентів; розширився та збагатився арсенал сучасних інноваційних методів і технологій, форм та засобів педагогічної взаємодії з учнями; у майбутніх учителів сформована потреба у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку природних можливостей.

**Житомирська науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів"** представляє прогресивну форму наукової діяльності в університеті, що стимулює інноваційні процеси у вищій школі. У процесі 28-річного розвитку наукового колективу пройдено наступні етапи: аналітико-пошуковий, диференціації наукових знань, систематизації та узагальнення здобутих наукових знань, концептуалізації наукових знань. У діяльності наукової школи реалізовано наступні концепти: теоретичний – охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо; ціннісно-світоглядний – вміщує: ідеали, мотиви, потреби, установки, світоглядні програми, ціннісні орієнтації, ідеологеми, погляди, прагнення, які складають підґрунтя особистісного та професійного розвитку, майбутніх педагогів; технологічний – включає перспективні технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів,



зокрема технології роботи з обдарованими дітьми та молоддю; технології роботи у сфері освіти дорослих; технології підготовки творчого вчителя тощо. На цій основі науковці Житомирської науково-педагогічної школи обґрунтували концептуальні засади та методологічні підходи до вищої освіти в умовах інформаційного суспільства та дослідили проблему впровадження інновацій в освітню практику ВНЗ у контексті євроінтеграційних і глобалізаційних світових процесів. Крім того, викладачі розробляють і такий перспективний напрям – проблему креативної педагогіки на основі узагальнення наукових і практичних здобутків різних регіонів України щодо теорії і практики креативної освіти. Окреслено теоретико-методологічні та прикладні аспекти креативної професійної освіти майбутнього учителя, висвітлено інноваційні креативні технології у вищій школі та особливості їх впровадження у процес професійної підготовки майбутнього фахівця [5, 13, 24, 25].

У діяльності наукової школи обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної освіти, уточнено відповідний категоріально-поняттєвий апарат. Досліджено поняттєвий масив дефініцій: "професійна педагогічна діяльність", "професійна педагогічна освіта", "неперервна професійна освіта", "професіоналізм особистості", "професіоналізм виховної діяльності", "професійна майстерність", "педагогічна майстерність", "компетентність", "професійна компетентність" та ін. У дослідженнях науковців школи реалізовано сучасні наукові підходи: системний, інтегративний, особистісно орієнтований, діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний, гуманістичний, інтегративний, компетентнісний, технологічний, задачний та ін.

Прикладний аспект дослідження науковців школи передбачає розроблення *сучасного навчально-методичного забезпечення*. Створено навчальні посібники: з курсу педагогіки, з історії педагогіки, методики викладання педагогіки, технології професійно-педагогічної підготовки

майбутніх учителів, методології та методів науково-педагогічного дослідження, етнопедагогіки, словники. Розроблено сучасне методичне забезпечення для педагогічної підготовки магістрів: підручник з основ педагогіки вищої школи, практикум з педагогіки вищої школи [ 6, 7, 14, 22, 26].

У межах науково-педагогічної школи діють *дослідницькі осередки*. Охарактеризовано такі як: науково-методична лабораторія "Педагогічна підготовка студентів магістратури", Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю, Поліський інноваційний центр освіти та розвитку, науково-дослідна лабораторія "Акмеологія освіти", науково-методична лабораторія "Освітньо-виховна система Полісся", науково-дослідна лабораторія "Поліська школа андрагогіки". Продуктивно функціонують дві міжвідомчі лабораторії на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного університету імені Івана Франка [5, 20].

Результати діяльності наукової школи отримали схвальну оцінку і нагороди на міжнародних виставках "Сучасні навчальні заклади", членами наукової школи представлено низку наукових проектів. У межах школи здійснюється широка міжнародна співпраця, до якої залучені і студенти-дослідники, які брали участь у конкурсах на інноваційну статтю в рамках міжнародного польсько-українського проекту "Науковий дебют 2011-2015 – Сталий розвиток". Дослідниками обґрунтовано теоретичні засади концепції сталого розвитку, що передбачає духовно-моральне та творче зростання особистості, розробку екологічних і соціальних проблем життєдіяльності особистості, інформаційно-комунікаційних технологій та представлено полоністичні дослідження, що здійснені у Житомирському державному університеті імені Івана Франка [33].

Відтак, науковцями школи проведено значну роботу в напрямі збагачення теоретичних засад професійної освіти [21]. Розкрито тенденції, особливості модернізації системи

освіти в Україні, простежено інноваційні процеси у вищій школі, проаналізовано діяльність Житомирської науково-педагогічної школи, яка сприяє впровадженню інновацій у педагогічну теорію та практику.

### **Методологічні основи педагогічної освіти.**

Багатовимірною професійною діяльністю педагогів потребує врахування наукових напрацювань у сфері філософії, методології, соціології педагогіки, психології, й інших наук, що мають безпосереднє відношення до професійної освіти. Одна з важливих галузей педагогічної науки є педагогіка вищої школи і, зокрема, педагогічна освіта. Остання детермінована педагогічною практикою та її потребами і розвивається за власними закономірностями. Серед них: спадкоємність щодо накопичених позитивних знань у нових умовах, чергування відносно спокійних періодів розвитку і періодів докорінної зміни фундаментальних законів і принципів, складне поєднання процесів диференціації та інтеграції педагогічного знання, об'єднання когнітивних ресурсів низки гуманітарних наук та їх методів, поглиблення та розширення процесів математизації і комп'ютеризації, теоретизації і діалектолізації сучасної науки, взаємодія гуманітарних і, в тому числі, педагогічних наук, прискорений розвиток науки та посилення її соціального значення.

Велику роль відіграє педагогічне пізнання, яке зорієнтоване, насамперед, на розвиток педагогічних явищ, зокрема специфіки професійної освіти. Головне у цьому процесі – простежити динаміку професійного зростання майбутнього фахівця. У процесі дослідження виявлено характерні особливості теоретичного пізнання професійної діяльності – це його спрямованість на себе, внутрішньонаукова рефлексія, тобто дослідження самого процесу пізнання, його форм, методів, понятійного апарату. На основі теоретичного пояснення і пізнаних законів здійснюється прогнозування майбутнього. До основних функцій теорії віднесено: синтетичну, пояснювальну, методологічну, передбачувальну, практичну [7, 20].

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні засвідчує, що особливого значення набуває створення якісно нової системи організації фахової і професійної підготовки майбутніх фахівців, яка сприяє формуванню у майбутнього педагога вмінь інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати набутий досвід для особистісного та професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Складність, багатоаспектність педагогічної практики і рівень розвитку теорії і методики професійної освіти дозволяє науковцям звертатися до різноманітним підходам, як до таких, що вже утвердилися, пройшли широку апробацію, так і до сучасних наукових підходів. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів потребує обґрунтування теоретико-методологічних засад, які закладають сучасні наукові підходи. У роботі виявлено особливості і можливості деяких наукових підходів у досліджуваній сфері. Вони мають відображати діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної підготовки вчителя, тому в процесі дослідження виділено відповідні комплекси наукових підходів: загально-методологічні наукові підходи; підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію; підходи, які окреслюють загальне й особливе в педагогічній професії; підходи, які розглядають процесуальні характеристики такої підготовки; ціннісно-сміслові наукові підходи; підходи, які виокремлюють результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки; підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість педагогічної освіти. Виявлено особливості та сутність кожного із запропонованих підходів. Простежено як реалізуються провідні наукові підходи у професійній діяльності педагога та у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. З цією метою нами було укрупнено представлені блоки підходів і виділено наступні: загальнометодологічні, професійно орієнтовані, ціннісно-сміслові та інноваційні.

**Загальнометодологічні підходи** насамперед передбачають розвиток системних досліджень у науковому знанні: історичний контекст, досвід та перспективи. Проаналізовано терміносистему цієї сфери, зокрема, значення категорії "система", а також споріднені поняття: "властивість", "відносини", "зв'язок", "підсистема", "елемент", "оточуюче середовище", "частина-ціле", "цілісність", "структура", "організація" тощо. Наведено приклад застосування *системного підходу* у педагогіці як відкритої системи, а саме до індивідуальної виховної діяльності педагога, яка постає як складна, відкрита система, що вміщує структурні та функціональні компоненти. Сучасний системний рух прагне виробити нове "бачення" світу, створити принципи нового напрямку наукових та теоретичних досліджень, що являє сукупність принципово різних за своїм типом розробок – філософських, логіко-методологічних, математичних, модельних, емпіричних [20, 21].

Проаналізовано *інтегративний підхід* до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Його ключова ідея полягає в тому, що кризові цивілізаційні зміни докорінно змінюють роль педагога у сучасному суспільстві, трансформуючи особистісні детермінанти. За таких умов особливого значення набувають особистісні якості педагога-фахівця. Парадигмальні трансформації, які відбуваються на сучасному науковому ландшафті, спричиняють певну зміну теоретико-методологічних засад системи психолого-педагогічних наук, що передбачають комплексний аналіз закономірностей та механізмів цілісного розвитку людини. Розкрито провідні концептуальні засади актуальності та доцільності дослідження [20, 21]. До них віднесено: загальноцивілізаційні засади що зумовлюються соціальним замовленням на компетентного фахівця; діяльнісно-особистісні – характеризуються входженням людства в еру інформаційного стану, що докорінно змінює сучасні умови навчання і виховання в системі освіти, підвищуючи роль педагога; системно-наукові – передбачають розвиток:

1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина як патріотичного суб'єкта; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності; розвивально-професіографічні – зумовлені загальнонауковими закономірностями розвитку людини, який відбувається впродовж життя; парадигмальні – загальноцивілізаційною трансформацією сучасного життя. Відтак, інтегративний підхід до аналізу професійно-педагогічного розвитку особистості педагога виявляє потребу в поєднанні щонайменше двох напрямів – особистісного і професійного, який простежується у дослідженні.

Охарактеризовано *синергетичний підхід* до виховної діяльності педагога. Синергетика, як наука про самоорганізацію систем, передбачає дослідження множини підсистем різної природи. Тим самим підкреслено універсальність цього методологічного підходу, що дає можливість застосовувати його в різних галузях науки. З позиції синергетичного підходу функціональні системи розглянуто як складні динамічні системи самоорганізації. Проаналізовано синергетичні засади професійної діяльності педагога загальноосвітніх закладів як педагогічної самоорганізованої системи та виявлено умови, за яких вона набуде стану рівноваги і високої результативності.

Професіоналізм педагога, зокрема у сфері виховання полягає у спрямованості його зусиль на залученні молоді до загальнолюдської спадщини, культурно-історичних традицій народу, формування цілісного світорозуміння і світосприймання, національної самосвідомості, розвиток творчого мислення. У контексті визначених підходів, професійна діяльність педагога-майстра як педагогічна система являє собою, взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, що підпорядковані цілям загальноосвітньої школи. Така система характеризується відносною рівновагою (і в певний період набуває стабільності), оскільки вчитель-професіонал отримує з року в рік стабільно високі результати у навчально-виховному процесі. Водночас учитель-майстер завжди знаходиться у

постійному пошуку, що потребує самоосвіти впродовж життя, враховуючи змінюваність соціальних умов та освітньої ситуації. Така педагогічна система неперервно оновлюється, набуває саморуху, креативності, що вимагає відповідного безперервного самовдосконалення, професійного й особистісного зростання як учителя, так і учнів [27, 32].

У межах акмеологічного підходу розкривається акмеологічна концепція професійного розвитку сучасного педагога, яка вміщує змістову і структурно-процесуальну площини. Акмеологічне уявлення про суть продуктивної Я-концепції зростаючої особистості педагога, базується головним чином на аналізі особистісно-професійного розвитку педагогів нової генерації. Концептуально з акмеологічних позицій розвиток педагога-професіонала можна уявити як процес і результат системних перетворень особистості. Останнє включає взаємопов'язані прогресивні зміни наступних основних властивостей, які формально розглядаються як підсистеми: професіоналізм діяльності, професіоналізм особистості, нормативність діяльності і поведінки, продуктивна Я-концепція. Доведено, що реалізація зазначеної концепції розвитку професіонала дозволяє педагогу досягти акмеологічного високопрофесійного рівня [9, 12, 29].

У контексті **професійно-орієнтованих наукових підходів** розглядається професіографічний підхід, зокрема, історико-педагогічний контекст проблеми. На основі аналізу наукових праць доведено, що педагогічна підготовка постає як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків. При цьому професійно-педагогічна підготовка інтегрує діалектику загального, особливого й індивідуального. Суть загального полягає у відображенні здобутків вищої освіти, накопичених зарубіжною та вітчизняною наукою; суть особливого – у специфіці майбутньої професійно-педагогічної діяльності певного

напрямую, яка має набути інноваційну спрямованість та поєднати фахову, суто педагогічну та науково-дослідну діяльності; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від індивідуальних особливостей, рівня знань, умінь, інтересів, нахилів майбутніх педагогів [21].

Розвиток особистості спрямовується на досягнення певної мети. Тому серед педагогічних пріоритетів, які виділяють науковці, проблема цілеутворення є найважливішим мотиваційним механізмом реалізації процесу розвитку педагогічних явищ. Доведено, що у реальному педагогічному процесі мета – визначальний чинник, що допомагає добирати і модернізувати зміст навчання, його методи і форми. Мета стає тим стрижнем, навколо якого педагог поєднує всі педагогічні засоби в систему, визначаючи місце кожного з них. Наголошено на важливості ролі процесу цілепокладання в особистісному та професійному розвитку майбутнього вчителя [2, 6, 18]. На відміну від мотивів, які несуть енергетичний заряд та спричиняють загальну активність діяльності в професійній підготовці, саме цілі забезпечують усвідомлену спрямованість особистості на певний предметний зміст і необхідні трансформації педагогічної діяльності. Мотиви активізують діяльність людини, спонукають її до активної дії, а сценарій діяльності, який представлений у самій людини, відображається у вигляді низки цілей.

У наукових працях проаналізовано терміносистему *компетентнісного підходу* у професійній діяльності вчителя. Його виникнення зумовлене тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до завдань Болонського процесу; зміною освітньої парадигми. Загалом, компетентність розуміють як ступінь соціально-психологічної, особистісної зрілості людини, що передбачає відповідний рівень її психічного розвитку, психологічну готовність до виконання певного виду діяльності. Визначений підхід дозволяє людині завдяки адекватній соціальній адаптації успішно функціонувати в суспільстві. Аналіз базових понять терміносистеми компетентнісної



проблематики свідчить про її затребуваність і перспективність. Відповідно виникає потреба у перебудові парадигми формування сучасного компетентного педагога у напрямку постійного саморозвитку його особистісної і професійної сфери [19].

Розглянуто технологічні засади впровадження *особистісно орієнтованого підходу* у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, який повинен орієнтуватися у широкому спектрі сучасних педагогічних теорій, концепцій, підходів, усвідомлювати сутність та особливості особистісно орієнтованого підходу у навчальному процесі. Крім того потребує модернізації і сама технологія реалізації особистісно орієнтованого підходу у поєднанні з системним, діяльнісним та іншими підходами у професійній педагогічній підготовці майбутніх учителів. При цьому проектується і загальна логіка впровадження технології, яка вміщує такі компоненти-етапи: цільовий, змістово-інформаційний, діялісно-операційний та оцінно-результативний. Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі особистісно-професійного зростання майбутніх учителів [30, 34].

Здійснено реалізацію *задачного підходу* у визначеному напрямі [1, 4, 8]. Значну роль у професійній підготовці вчителя відіграє розвинуте професійне педагогічне мислення практичного типу, яке сприяє оволодінню майбутніми педагогами основами педагогічної майстерності. Таке мислення включає в себе високий рівень розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування і перетворення. Вихідним теоретичним положенням постає аксіома: педагогічну діяльність слід розглядати як постановку і розв'язання різноманітних задач у навчально-виховних системах. Це положення спирається на фундаментальний висновок психологічної науки: кожна осмислена людська дія являє собою більшою чи меншою мірою свідоме вирішення задачі. Наголошено, що

професійно-педагогічне мислення – це діяльність, що передбачає розв'язання педагогічних задач.

Створено загальну технологію розв'язання стратегічної педагогічної задачі, що включає такі етапи: підготовчий, діагностичний, проектувальний, реалізація евристичної програми, визначення засобів, форм та методів розв'язання педагогічної задачі, узагальнення й оцінки наслідків розв'язання педагогічної задачі. Розроблено методику формування вмінь професійно розв'язувати педагогічні задачі, що вміщує інформаційно-ознайомлювальний, формувальний, реалізаційний, оцінно-узагальнюючий етапи. Таким чином, у процесі професійної підготовки, спираючись на положення задачного та інших наукових підходів, майбутні вчителі оволодівають практичними вміннями та навичками, технологією розв'язання професійно орієнтованих задач і тим самим закладається підґрунтя для набуття студентами основ педагогічної майстерності.

У контексті **ціннісно смислових наукових підходів** у професійному становленні майбутнього вчителя відбувається розвиток особистості як суб'єкта праці впродовж життя. Зокрема, розглянуто розвиток особистості у період професійної підготовки і подальшого становлення професіонала, який передбачає певні стадії: стадія професійної підготовки у різних типах навчальних закладах (від 15 до 23 року), у процесі якої відбувається засвоєння системи основних ціннісних уявлень, оволодіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності, "для життя", для успішного "професійного старту"; формується професійна придатність; стадія, "адаптанта", адаптації, до роботи, певного виду діяльності; стадія інтерналу (період набуття досвіду, професіоналізму, майстерності). Проаналізовані етапи виявляють закономірність циклічності (етапності), що простежується між певними циклами у віці, в набутті професійного досвіду та підйомами, спадами в процесі оволодіння знаннями, вміннями, способами діяльності [21, 22].

*Культурологічний підхід* застосований у педагогічній освіті передбачає оволодіння вчителем загальної та професійно-педагогічною культурою, активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій з метою реалізації в своїй практиці культуротворчих функцій освіти. Культурологічний підхід являє сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов щодо освоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності. Основні функції культуровідповідного навчання і виховання полягають у створенні різних культурних середовищ, де здійснюється розвиток особистості студента і набуття ним досвіду культуровідповідності діяльності, надання йому допомоги в культурній самоідентифікації і самореалізації творчих задатків та здібностей. По суті, сама природа освіти являє акт культурного сходження студента від етапу образно-емоційного освоєння навчального матеріалу через його раціонально-логічне осмислення як прийнятих у соціумі норм і цінностей до їх рефлексивного освоєння.

Простежено розвиток *емоційно-ціннісної сфери* майбутніх учителів як чинника професіоналізації педагогічних дій. Розроблено таксономію цілей і відповідний комплекс дій щодо професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в емоційно-ціннісній сфері. Цілі навчання, що спрямовані на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього педагога реалізуються поетапно як сприйняття, акцентація, оцінювання, організація, закріплення системи цінностей. Відтак, у процесі поетапної професійної підготовки в емоційно-ціннісній сфері у майбутніх педагогів формується система педагогічних цінностей, ціннісного ставлення до педагогічної професії, сучасних концепцій, методологічних підходів, педагогічних інновацій.

Виокремлено педагогічні умови ціннісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів, які передбачають спеціальну підготовку вчителя до

впровадження ціннісно орієнтованих технологій навчання та виховання, що включає не тільки знання основ наук відповідної галузі науки, свого предмета, досконале володіння сучасною методикою викладання, але й способи реалізації ціннісно орієнтованого навчання в практичній діяльності. Така організація навчального заняття вимагає переорієнтації педагога від інформаційної моделі викладання (складовою якої є репродуктивний підхід до викладання, оцінки знань студента) до набуття ціннісно орієнтованої освіти. Цей процес передбачає створення умов для розвитку і становлення особистості, розкриття її потенційних можливостей, природних нахилів і обдарувань, що висуває нові психолого-педагогічні та професійні вимоги до педагога, від якого найбільшою мірою залежить ефективність упровадження ціннісно орієнтованого навчання.

В останні роки поширився *регіональний підхід* до процесу навчання у ВНЗ. Регіон – це простір, у якому відбувається соціалізація людини, формування, збереження і трансляція норм способу життя, збереження й розвиток природних і культурних багатств. Кожна країна об'єктивно, географічно, і суб'єктивно, у свідомості її жителів, являє собою сукупність територій-регіонів, що відрізняються між собою. Спираючись на класифікації науковців, можна виокремити певні критерії оцінки розвитку регіональної системи освіти: доступність освіти, демократичність регіональної системи освіти, науковість системи освіти регіону, зв'язок освіти з національною культурою, особливості провідних засобів педагогічної комунікації, дидактичне та методичне забезпечення системи освіти з урахуванням регіональних умов, характеристика функціональних особливостей педагогів та учнів за цих умов, кадрове забезпечення системи освіти регіону, характер управління системою освіти регіону з урахуванням його регіональної специфіки. У наукових працях розглянуто особливості впровадження регіонального підходу у ЖДУ імені Івана Франка [20].

Обґрунтовано **інноваційні наукові підходи** у творчій педагогічній діяльності та професійній підготовці майбутнього вчителя [20, 21, 24, 25]. Зокрема, розкрито сутність та ознаки педагогічної творчості: наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна й особиста значущість і прогресивність, яка сприяє розвитку суспільства та особистості; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості; наявність суб'єктивних (особистісних) передумов творчості; новизна й оригінальність процесу або результату. Педагогічна діяльність – це процес постійної творчості. Продуктом педагогічної творчості завжди залишається розвиток особистості. Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності й охоплює всі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну і гностичну. Таким чином, велике значення набуває дослідження передумов, що сприяють підвищенню творчої активності педагога, пошуку нових шляхів розвитку творчого ставлення до реальної педагогічної дійсності, неперервній самоосвіті і самовихованню вчителя. Запровадження активних форм та методів у процес навчання також стимулює розвиток творчості, ініціативи і самостійності учнів.

Досліджено *особливості підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності*, що передбачає аналіз чинників виникнення та поширення новацій у сучасній системі освіти; визначено необхідність індивідуально-творчого розвитку особистості майбутнього вчителя, його педагогічних здібностей і професійно значущих якостей у період навчання у ВНЗ. Доведено, що процес засвоєння нових ідей, інновацій у сфері педагогіки є складним багатоетапним мисленнєвим процесом прийняття рішення, який включає певні етапи: *ознайомлення* майбутнього педагога з інновацією, *оцінювання* – майбутній педагог вирішує, чи доцільно апробувати цю інновацію під час вивчення тієї чи іншої теми, розділу, дисципліни, звертаючись до спеціалізованої інформації; *апробації* – студенти апробують інновацію у

відносно невеликих масштабах з метою вирішення питання про її застосування та розв'язання проблем у конкретній ситуації; підсумове сприйняття – приймається остаточне рішення щодо сприйняття інновації і продовження її використання у повному обсязі. Основним завданням цього етапу є оцінка результатів попереднього етапу і прийняття рішення про застосування інновації у майбутній діяльності [14].

Проаналізовано важливу роль у професійному становленні педагога педагогічних здібностей як передумови ефективного дослідницького навчання. Водночас здібності педагога розглядаються як найважливіший чинник розвитку і формування здібностей учнів. Науковці у педагогічних здібностях виділяють два взаємозв'язані рівні: рефлексія (здібності перцептивних рефлексій звернені до об'єкту-суб'єкта педагогічної дії, що обумовлюють інтенсивність формування чуттєвого досвіду особистості педагога); проектувальний (проектувальні педагогічні здібності звернені до способів дії на об'єкт-суб'єкт – учня, на його потребу в розвитку, самоствердженні, громадянському та професійному становленні) [8, 24, 30]. Педагогічні здібності – це підґрунтя подальшого розвитку професійної майстерності педагога.

На основі проведеного дослідження виділено психолого-педагогічні умови, що сприяють упровадженню *креативного підходу* у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, орієнтації їх на творчий пошук. Це творча взаємодія викладачів та студентів у навчальному процесі при вирішенні професійно орієнтованих навчальних проблем; актуалізація розвивального потенціалу психолого-педагогічних дисциплін; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів; створення творчого, психологічно комфортного середовища у навчальному закладі; залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності. Креативний підхід передбачає організацію професійної підготовки як процесу розв'язання розвивальних задач. Під час дослідження було розроблено типологію і технологію

розв'язання професійно орієнтованих задач та створено відповідний навчальний посібник. Це сприяло перетворенню навчального процесу у механізм трансляції професійних цінностей, моральних принципів. Отже, у "проблемному" навчальному просторі створюється креативне середовище, що формує у майбутніх учителів уміння проектувати траєкторію та перспективу професійного зростання, саморозвитку духовного, морального, інтелектуального й емоційного потенціалу особистості.

Таким чином, упровадження наукових підходів у педагогічну освіту створює фундаментальну методологічну основу для дослідження теоретичних та прикладних засад професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

***Сутність та особливості професійної виховної діяльності педагога*** – актуальна сфера дослідження, враховуючи гостроту проблеми виховання учнівської та студентської молоді. Проаналізовано відповідну *терміносистему проблемного поля дослідження*. Поняття "професійна виховна діяльність" було розглянуто у контексті задачного підходу як одного з напрямів системології. Суть базового поняття визначено як міра володіння педагогом сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання виховних задач, які передбачають перехід учнів з вихідного на якісно новий рівень вихованості [1, 2, 3, 9, 15].

Більш глибокому осмисленню суті професійної діяльності сприяв категоріальний аналіз основних понять дослідження, серед них "виховання", "виховна діяльність", "виховна задача", "педагогічне вміння з виховної роботи з учнями" та ін. Це дозволило збагатити понятійний апарат теорії вдосконалення професійної педагогічної діяльності, яка розробляється інтегрованими зусиллями вчених, представниками психолого-педагогічних наук, часткових методик загальноосвітніх та загальнонаукових дисциплін [4].

Дослідження виховного процесу як вирішення множини виховних задач привело до необхідності розробки *типології*

*виховних задач* – найважливішого засобу для аналізу, синтезу й оцінки багатоманітних педагогічних ситуацій і переведення їх в такі, що допомагають духовному й особистісному зростанні. Було розроблено типологію виховних задач на основі структурних і функціональних властивостей задачних систем у сфері виховання. Розглянуто не тільки якісні, але і кількісні ознаки задачі і, зокрема, рівень їх утруднення і складності. Специфіка виховних задач така, що вони вимагають переважно творчого індивідуального підходу, тому для їх вирішення необхідно розробляти гнучкі алгоритми і технології [6].

Базуючись на понятті про *педагогічну систему "педагог – учнівська група"*, проаналізовано особливості виховної діяльності з учнівською молоддю різного рівня продуктивності. На основі порівняльного аналізу встановлено, що високих результатів у професійній виховній діяльності досягають ті педагоги, у яких склалася певна система і послідовність дій у вирішенні багатоманітних виховних задач. Серед них можна виділити задачі, пов'язані, по-перше, з дослідженням навчально-виховного процесу, особистості учня, його мотивів, спрямованості, системи відносин, оцінки власної діяльності й особистості; по-друге, з моделюванням, конструюванням, відбором композиційною побудовою спільно з учнями виховного процесу і, зокрема, колективних творчих справ; по-третє, з регулюванням педагогічно доцільних відносин з учнями, стимулюванням у них позитивного відношення до навчальної і професійної діяльності; по-четверте, з організацією спільно з учнями різних видів діяльності, розвитком у них пізнавальних і професійних інтересів.

Виявлено, що водночас професійно підготовлений педагог-вихователь навчає своїх вихованців за допомогою різних задачних ситуацій способам самоаналізу, самоосвіти, саморегуляції і самоконтролю. Вивчення особливостей професійної виховної діяльності дозволило виявити умови і передумови продуктивної виховної діяльності, що стимулює розвиток і саморозвиток особистості і діяльності учнів.



У процесі дослідження доведено, що існує залежність між рівнем майстерності педагога у виховній роботі з учнями і рівнем розвитку колективу вихованців. Іншими словами, вищому рівню педагогічної діяльності відповідає і вищий рівень розвитку учнівської групи. Крім того виявлено, що результативність діяльності класних керівників відображається і на їх загальній задоволеності виховною роботою з учнями. Результати дослідження свідчать, що причинами високої задоволеності майстрів своєю виховною діяльністю з учнівським колективом є: її творчий характер, результативність праці, відповідність роботи характеру, здібностям, знанням, умінням учителя, потреба в спілкуванні з вихованцями (привабливість юнацького віку), можливість простежити процес їх становлення.

Проведений аналіз дозволив переконатися у правильності вихідної теоретичної моделі діяльності педагогічної системи "педагог – учнівська група". Структурні і функціональні компоненти системи одержали достатньо високу оцінку з боку педагогів-майстрів. Вважаємо, що розроблена структура може стати основою для аналізу і самоаналізу виховної діяльності педагогів і вдосконалення їх професійної майстерності [4, 21].

Виявлено також залежність між рівнем майстерності і ступенем сформованості у класних керівників виховних умінь та залежність між рівнем педагогічної майстерності вчителя та ступенем сформованості вмінь із самовиховної діяльності, якими оволоділи старшокласники. При цьому характер виділення труднощів у роботі з учнівською молоддю залежить як від ступеня сформованості вмінь, так і від рівня майстерності педагога-вихователя.

Таким чином, порівняльно-зіставний аналіз дозволив переконатися в існуванні залежності між рівнем майстерності педагога-вихователя і ступенем сформованості його знань і вмінь у сфері виховної роботи з учнями старшого віку.

Далі було здійснено дослідження *факторної структури процесу оволодіння педагогічною майстерністю в роботі з*

учнівської молоддю. Зіставлення виділених факторів дає можливість переконатися у тому, що факторна структура педагога-майстра змістовна і більш різноманітна структури педагогів-немайстрів. Отримані фактори відрізняються більшою складністю, поглибленості, взаємопроникливістю показників, які в них містяться. Визначені показники мають загальну спрямованість, прагнення до цілісності. Загальним для двох груп є вирішальна роль фактора часу, оскільки вдосконалення виховної майстерності класних керівників – це тривалий процес. Факторна структура педагогів-немайстрів збіднена. Процес оволодіння майстерністю визначається переважно рівнем розвиненості його педагогічних здібностей і педагогічним досвідом. Більшість векторів вміщує виділені фактори і, тому, відрізняється більшим кількісним значенням. Отже, факторна структура майстра характеризується високим рівнем інтегрованості виявлених факторів та їх самостійністю. Цим пояснюють високу результативність педагогічної діяльності вчителя-майстра у роботі з учнівською молоддю. Факторна структура педагога-немайстра характеризується низьким рівнем інтегрованості, роз'єднаністю своїх окремих компонентів. Тому педагоги-немайстри у своїй більшості не можуть досягнути вершин професіоналізму [1, 4, 21].

Ураховуючи виявлені теоретико-методологічні підходи до досліджуваної проблеми та особливості й труднощі виховного процесу у загальноосвітніх закладах, вивчення передового педагогічного досвіду нами було виявлено й обґрунтовано **закономірності професійної виховної діяльності**, що пов'язані: 1) з психолого-педагогічними передумовами успішності індивідуальної виховної діяльності (ІВД); 2) із динамікою самостійної виховної діяльності; 3) з її операційною стороною.

**I.** Простежено закономірні зв'язки між психолого-педагогічними передумовами до ІВД і досягненням у ній високих результатів. До них віднесено закономірність **відповідності**, що відображає зв'язок специфічної чутливості педагога до цілей, суб'єктів, предмету, засобів та

умовами виховної діяльності і дозволяє порівняно швидко досягати високих і стабільних результатів у цій сфері. Виявлено, що здатність до виховної роботи, як і спеціальні здібності, розвивається тільки на основі сформованих педагогічних здібностей. Закономірність *готовності* проявляється в оволодінні базовим (стартовим) інформаційним фондом фахових, методичних, психолого-педагогічних знань й умінь та технологій виховання, що являють собою своєрідне відображення вимог до педагога-вихователя, які зумовлені відмінностями педагогічних систем.

**II.** При дослідженні динаміки самотійної професійної ІВД також виявлено ряд закономірних стійких зв'язків. Закономірність *циклічності* (етапності, стадіальності) спостерігаємо між певними циклами у педагогічному стажі і віці з одного боку, підйомами або спадами у професійній діяльності – з іншого. Закономірність *гетерохронності* (нерівномірності) визрівання функцій виявляє залежність між структурою особистісних якостей педагога, стажем і віком. Під час дослідження виразно проявилася тенденція щодо *співвідношення оцінок і самооцінок результативності ІВД*. “Малопродуктивні” педагоги на відміну від продуктивно працюючих, як правило, мають завищену самооцінку порівняно до оцінок компетентних суддів. І навпаки, самооцінка результатів “високопродуктивними” педагогами значно нижче оцінювання їх компетентними суддями.

**III.** Низка закономірностей було виявлено при дослідженні операційного аспекту ІВД та його впливу на її результативність. Закономірність *стимулювання* (фасилітації) виявлено при аналізі залежності між високими результатами виховної діяльності і вмінням педагога створювати відповідну інтелектуальну й емоційну атмосферу в класі, атмосферу психологічної підтримки учнів. Закономірність *взаємодії* проявляється в тому, що успіх високопродуктивної діяльності педагога ґрунтується завжди на діалогічній, творчій, особистісній та індивідуалізованій співпраці. Закономірність *включення*

простежується між досягненнями високих результатів і вміннями педагога включати вихованців в адекватну виховним цілям діяльність (пізнавальну, трудову, виробничу, художню, спілкувальну, ігрову). Закономірність *рівневої й компонентної співвіднесеності* діяльності керівників педагогічної системи, педагогів та вихованців відображає зв'язок, який існує між досягнутими результатами учнів і рівнем продуктивної виховної діяльності педагогів. Закономірність *співвіднесеності* виявляє також залежність результатів ІВД від супідрядності виховних задач. Педагогів вищих рівнів діяльності відрізняє вміння вибудувати низку виховних задач таким чином, щоб учні, проходячи крізь неї, досягали б мети, тобто оволодівали навчальним предметом, певними видами і способами діяльності, наприклад, пізнавального характеру. Закономірність *цілісності і супідрядності* відображає залежність між структурою умінь у сфері навчальної діяльності і суто виховними вміннями у сфері позанавчальної діяльності, що забезпечує успішне розв'язання поставлених виховних задач. Для ІВД майстрів притаманна цілісна структура відповідних знань та вмінь. Закономірність *оптимальності і доцільності* характеризує залежність позитивних результатів ІВД від системи цілеспрямованих та взаємозумовлених дій педагога. Кращі вчителі досягають однакового ефекту за допомогою інноваційних технологій та засобів; шляхом доцільно організованих впливів, оптимальних способів, які враховують особливості конкретного класу, групи, конкретної ситуації [4, 21].

Відтак, дослідження вищих рівнів професійної діяльності педагога дають змогу виявити моделі-еталони, акме-вершини, до яких мають прагнути майбутні вчителі у процесі свого професійного і особистісного становлення.

**Розробка дидактичної системи педагогічної підготовки майбутніх учителів-вихователів.** Початковий етап дослідження передбачав вивчення стану проблеми підготовки вчителя до виховної роботи в теорії та практиці роботи вищого педагогічного навчального

закладу. Аналіз літератури засвідчив про наявність серйозних недоліків у цій сфері. Випускники педагогічних вишів недостатньою мірою підготовлені саме до виховної роботи з учнівською молоддю в сучасних умовах. Виявлено, що таке положення пояснюється рядом причин, серед яких недооцінка значення процесу виховання, недостатня увага до проблем виховної роботи у вищих навчальних закладах або надання їй другорядного значення, негативний вплив засобів масової інформації, які пропагують насилля, аморальність як соціальну норму. Зростають такі негативні явища як алкоголізм, наркоманія, агресивність і жорстокість у молодіжному середовищі. Водночас помітна розгубленість серед педагогів у питанні соціальних та духовно-моральних орієнтирів виховання, його пріоритетів, що негативно впливає на молоде покоління. Ураховуючи стан досліджуваної проблеми потребує розробки нова ідеологія виховання та оновлення системи педагогічної освіти.

Виникли суттєві протиріччя між соціальним замовленням суспільства на підготовку вчителя, здатного самотійно і гнучко розв'язувати виховні задачі і традиційним підходом, орієнтованим на середнього учня, що склався у ВНЗ. Отже, виявлена нагальна потреба у розробці *дидактичної системи*, яка б передбачала об'єктивні зміни в особистісній і діяльній сферах майбутніх учителів і відповідно – зміни у цілях, завданнях, змісті, засобах навчально-виховної діяльності, статусі студента і викладача. Останнє призвело до необхідності застосування системного та технологічного підходів, яке полягає у дотриманні певних вимог: вибір критеріїв оцінки ефективності розробленої дидактичної системи, аналіз різнорівневих моделей виховної діяльності; виявленні та врахуванні об'єктивних і суб'єктивних чинників, які впливають на рівень її продуктивності.

Розроблена *концепція професійної виховної діяльності* сприяла виявленню моделей вищих рівнів виховної діяльності, які виступають як еталон, акмевершини, до яких мають прагнути майбутні вчителі.

Системний підхід дав змогу охопити всі напрями навчального процесу від формулювання і побудови ієрархії цілей, конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності розробленої дидактичної системи. Водночас ми спиралися на ідею контекстового навчання, згідно якої відбувається перехід від навчальної до професійної діяльності за допомогою діяльнісного модуля, котрий розглядається як інтегрована якість педагога-вихователя. Сукупність модулів являє собою модель підготовки вчителя-вихователя. Певна сукупність діяльнісних модулів забезпечує здатність фахівця розв'язувати реальні проблеми та педагогічні задачі, професійно виконувати свої функції. Модулі згруповано таким чином: загальнометодологічний, конкретно-методологічний, теоретичний, практичний, соціальний.

Виходячи із системно-контекстового підходу, було введено поняття *"Єдина педагогічна дисципліна"*, яка цілісно відображає фундамент всієї педагогічної науки та його складники. Кожен із її елементів включає виділені відповідні структурні компоненти: мету, зміст, засоби, суб'єкти педагогічного процесу [21, 31].

Ефективність дидактичної системи пояснюється і збагаченням та оновленням її змістового компоненту, що передбачало поєднання традиційних педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Етнопедагогіка» тощо) та *ведення нових педагогічних субдисциплін*. Розглянуто теоретичні, методологічні та методичні основи розвитку сучасних педагогічних субдисциплін. Такою важливою дисципліною є *"Методологія і методи науково-педагогічного дослідження"* [7, 22]. Обґрунтовано її концептуальні засади викладання. Представлена навчальна дисципліна створена на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ і являє собою спробу сформулювати вимоги, які ставить вища школа до педагога-фахівця, дослідити закономірності педагогічного процесу. Навчальна дисципліна *„Методологія і методи науково-педагогічних досліджень”* (викладається на 6 курсі магістратури) вміщує такі основні розділи: мета і

завдання цієї дисципліни, особливості процесу наукового пізнання та педагогічного пізнання, методологія науково-педагогічних досліджень, теоретичні методи науково-педагогічного дослідження, емпіричні методи науково-педагогічного дослідження, організація і проведення педагогічного дослідження. Цей курс має міждисциплінарний характер, оскільки здійснює інтеграцію базових знань з філософією і таких педагогічних дисциплін, як педагогіка, історія педагогіки, основи педагогічної майстерності, соціальна педагогіка та відповідних психологічних дисциплін [22].

Наступна субдисципліна – "Методика викладання педагогіки" (також викладається у майбутніх магістрів), спрямована на подальше поглиблення педагогічних знань, що підкріплюється постійним спостереженням за професійною діяльністю педагогів-майстрів, її аналізом, залученням майбутніх учителів до навчально-виховного процесу [14]. Творчий пошук щодо вдосконалення викладання педагогіки у вищому навчальному закладі відбувається за такими напрямками:

- 1) істотне збагачення змісту курсу, генералізація педагогічного знання, зосередження уваги майбутніх учителів на вивченні провідних ідей курсу; ґрунтовне вивчення фундаментальних категорій педагогіки, засвоєння методологічних засад курсу; уточнення структури курсу та його основних розділів з урахуванням сучасних суспільних вимог;

- 2) формування у студентів переконання важливості значення курсу педагогіки як наукової основи у напрямку вдосконалення процесів виховання, навчання та освіти молоді;

- 3) оволодіння майбутніми вчителями у процесі вивчення курсу не тільки ґрунтовними знаннями, а й відповідними вміннями і навичками;

- 4) чітке профілювання курсу педагогіки, його орієнтація на підготовку фахівця певного освітнього рівня (бакалавр, магістр) із урахуванням типу освіти;

5) конкретизація окремих аспектів навчання і виховання, окреслених в основному курсі, через систему спеціальних курсів, семінарів, практикумів;

б) формування у майбутніх учителів педагогічної спрямованості особистості, системи професійних переконань, інтересів і схильностей до педагогічної діяльності, а також почуття обов'язку і відповідальності за результати своєї праці [14].

Соціально-економічне життя, науково-технічний прогрес, прагнення до самовдосконалення змушують кожну людину навчатися в тій чи іншій формі практично протягом усього нашого життя. Саме розвиток освіти дорослих призвело до значних змін у сучасній освіті, сприяло поширенню формальної освіти, появі нових форм і видів навчання людей у різноманітному віці. Тому виникає потреба у підготовці педагогів до роботи з дорослими. Заслуговує на увагу впровадження *спецкурсу з андрагогіки* в умовах магістратури з метою підвищення якості навчання, професійного й особистісного зростання дорослих. Визначено головне завдання освіти дорослих – забезпечити людину комплексом знань і вмінь для активного творчого життя в сучасному суспільстві. Йдеться про розвиток людини впродовж усього життя як фахівця, громадянина, особистості, а отже, і про неперервну освіту, яка супроводжує людину в різні періоди її життя. Водночас безперервність освіти передбачає таке входження дорослих в освітню діяльність, яка спроможна підвищити їх упевненість у майбутньому.

У спецкурсі відображено чотири основні ідеї: а) міждисциплінарність, інтегративність, всебічність цілісність, які орієнтовані на процес цілепокладання, визначення принципів неперервної освіти і розробка змісту, форм і методів. прийомів оптимізації освітнього процесу [17, 21].

Технології формування професійної умілості майбутніх педагогів спираються на принцип саморозвитку і послідовне навчання їх методам, що розвивають професійні вміння [28, 34]. У процесі експериментальної



роботи було розроблено комплекс методів навчання розвивального характеру. До них віднесено: методи пізнання педагогічної професії, метод аналогів об'єктів професійного середовища, методи професійного проектування, метод перспективних ліній, метод ступеневого проектування, метод професійної комунікації, метод "золотої середини", метод рольової гармонізації, метод змінювальної тактики, методи професійного самоконтролю, методи професійної саморегуляції [14, 21]. Визначені методи формування виховних умінь майбутніх педагогів сприяють їхньому ефективному професійному становленню у новій соціокультурній ситуації, дають можливість краще орієнтуватися у різноманітних педагогічних ситуаціях, навчають приймати оптимальні самостійні рішення у навчально-виховній роботі з учнівською молоддю [15, 23].

Організація експериментальної роботи здійснювалася з опорою на теоретичні положення щодо професійної виховної діяльності. При цьому використано наступні методи дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, моделювання, ранжування, самооцінка, рейтинг, метод полярних профілів, методи математичної статистики. Відповідно до поставлених завдань дослідження була розроблена програма експериментальної роботи, яка передбачала ряд етапів. У процесі навчально-професійної діяльності студенти знайомилися з типологією виховних задач та основними типами професійного розв'язання педагогічних задачних ситуацій, оволодівали комплексними технологіями організації навчальних занять та виховних заходів, і в цілому – закономірностями продуктивної виховної діяльності педагога.

Науковим підґрунтям професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, як зазначено, постала *концептуальна модель професійної індивідуальної виховної діяльності педагога*. Це зумовлено потребою подальшого дослідження моделей педагогічної діяльності вищих рівнів, на які мають орієнтуватися майбутні педагоги. Окреслена модель дала можливість виявити психолого-педагогічні

чинники, що обумовили вибір основних показників щодо ефективності розробленої дидактичної системи, побудованої за технологічним підходом. До таких *діагностованих параметрів або "вузлових точок"* віднесено: професійно-педагогічну спрямованість, зокрема показники мотиваційної сфери, рівня задоволеності процесом оволодіння основами продуктивної виховної діяльності; педагогічні здібності; виховну умілість в оцінці компетентних суддів – рівень задоволеності діяльністю студентів у процесі різних видів занять і практик, успішність знань, рівень сформованості педагогічних умінь, рівень підготовленості до виховної діяльності.

Аналіз результатів формувального етапу експерименту здійснювався за допомогою лонгітюдних і порівняльних методів. За допомогою лонгітюдного методу було простежено динаміку змін у характеристиках навчальної діяльності студентів експериментальних груп, яка моделює виховну діяльність педагогів-майстрів. Порівняльний метод реалізовувався шляхом зіставлення результатів експериментальних і контрольних груп під час формувального етапу експерименту. Результати лонгітюдного дослідження засвідчили про значні позитивні зміни у характеристиках навчально-професійної діяльності учасників експериментальних груп, а саме у мотиваційній сфері, показниках виховної спрямованості та виховної умілості.

Відтак, простежено позитивну динаміку визначених показників у процесі експерименту. Результати формувального етапу експерименту засвідчили про збагачення мотиваційної сфери студентів, зростання задоволеностю вчительською професією та різними видами педпрактик. Спостерігались позитивні тенденції щодо розвитку педагогічної спрямованості та педагогічних здібностей майбутніх учителів після проведення різних видів педагогічних практик. Зросла впевненість студентів відносно правильності обраної педагогічної професії [12].

Лонгітюдне дослідження також дало можливість простежити динаміку розвитку педагогічних умінь у

процесі застосування експериментальної технології навчання. Для її оцінки було обґрунтовано критерій ефективності, під яким розуміється об'єктивна міра певного явища. На основі аналізу рівнів сформованості педагогічних умінь студентів експериментальних та контрольних груп до і після експерименту за результатами самооцінки й оцінки експертів, виявлено, що у більшості студентів експериментальних груп значно зріс рівень сформованості всіх груп умінь. Для початкового рівня була характерна виражена нерівномірність рівня сформованості представлених груп умінь, спостерігалися завищені домагання студентів, їх самооцінка значно перевищувала оцінку експертів. Тому частина показників самооцінки знаходилася у потенційній зоні (найбільш це стосується гностичних і проектувальних умінь), друга частина – у перспективній зоні (найбільш це характерне для показників конструктивного і комунікативного компонентів). Отже, завершальний етап професійної підготовки свідчить про зростання рівня педагогічної умілості майбутніх педагогів [21].

Спостерігаємо і таку тенденцію: якщо початковий рівень характеризувався значним перевищенням показників самооцінки над оцінкою, то на завершувальному етапі вже оцінка перевищує самооцінку. Ця тенденція-закономірність відзначалася у діяльності малопродуктивних педагогів, а студентів можна віднести до такої ж категорії педагогічних працівників, у яких ще не сформований повною мірою відповідні професійні якості, тому вони не завжди можуть об'єктивно оцінити свої можливості.

Однак у міру оволодіння студентами основами педагогічної майстерності відбувається формування об'єктивної самооцінки, створення ситуації критичної самооцінки. Цей процес у студентів експериментальних груп супроводжується постійним рівнем зростання задоволеності як професією педагога, так і результатами різних видів педагогічних практик. Позитивне ставлення до педагогічної професії спостерігалось у 83,7%

випускників експериментальних груп, проти 37,8% у контрольних групах. Виявлено суттєві розбіжності у зміні ієрархії мотивів виховної діяльності. У студентів експериментальних груп пріоритетними виступили цінності педагогічної професії. У контрольних групах домінуючими виявилися мотиви, що безпосередньо не співпадають з предметом педагогічної діяльності. Окреслені тенденції простежуються не тільки на початковому, але й на завершальному етапах дослідження.

Узагальнення отриманих даних свідчить про суттєве зростання показників основ професійної майстерності в експериментальних групах, які пройшли через розвивальну технологію навчання у процесі вивчення усіх педагогічних дисциплін і в період різних видів практик, значно вище середнього значення показників контрольних груп, які навчалися за традиційною системою. Зокрема, педагогічні вміння сформовані у 95,2% випускників на рівні не нижче, ніж середньому (на середньому, достатньому та високому), що навчалися за розробленою педагогічною технологією. Це свідчить про високу ефективність створеної дидактичної системи. Тим самим підтверджена часткова гіпотеза про можливість суттєвого підвищення рівня продуктивності підготовки майбутніх учителів до виховної роботи з учнівською молоддю шляхом спеціально організованого впливу на виявлені на попередніх етапах дослідження психолого-педагогічні чинники продуктивності виховної діяльності і за допомогою спеціально розробленої технології навчання.

**Основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.** Обґрунтовано, що педагогічна освіта виступає як цінність для особистості майбутнього педагога та суспільства і містить антропологічний та аксіологічний потенціал, який постає підґрунтям для розкриття здібностей і формування ціннісних орієнтацій особистості у процесі її професійного становлення. Різноманітні освітні програми підготовки вчителя повинні утверджувати ціннісно-сміслові засади, культурно-освітній простір, в якому майбутній учитель має

розвивати, осягати ті чи інші духовно-моральні цінності педагогічної культури.

Водночас розглянуто і такий системоутворювальний, інтегральний показник як *компетентність педагога*, що являє єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, до виконання професійних функцій, за якими основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою професійної діяльності, що включає, як відзначалося, ряд теоретичних та практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних тощо. У педагогічній теорії виділено певні види структур професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну. Визначені компетентності означають зрілість людини у професійній діяльності, професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності. Насамперед майбутні вчителі мають оволодіти філософськими знаннями про світ, суспільство, людину; історичними знаннями про закони еволюції суспільства, культури, науки; культурологічними – про розвиток суспільних систем та їх культурними особливостями; про цінності (релігійні, політичні, соціальні); психологічними – про соціальні установки, поведінку людей; загальнокультурні: про культурно-історичну унікальність національної і світової історії; знання рідної мови і культури народу, а також інших народів тощо [17, 19, 20, 24].

Виділено засоби досягнення духовно-моральних цілей: вітчизняна гуманітарна культура; ціннісно-орієнтаційні домінанти, традиції, мораль, мистецтво, релігія, освітнє середовище ВНЗ, що сприяє особистісному розвитку. На основі аналізу сучасних наукових підходів визначено *педагогічні умови* формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей: гуманістична спрямованість процесу розвитку духовної сфери майбутнього фахівця; здійснення індивідуально-творчої професійної підготовки студентів;

наявність професійно спрямованого культурно-розвивального середовища; створення в процесі організації і здійснення професійної підготовки ефективних емоційних стимулів; наявність професійного зразка – особистості викладача ВНЗ; досвід культуротворчої, духовно спрямованої діяльності; наявність власної позиції; вивчення та засвоєння майбутніми вчителями кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду, пов'язаного із упровадженням нових технологій, прогресивних форм організації навчально-виховного процесу; ознайомлення з передовими педагогічними технологіями, сучасними засобами освіти і виховання духовно-морального спрямування [14].

Простежено *розвиток креативності майбутніх учителів*, що передбачає врахування сукупності педагогічних умов, необхідних для формування педагогічної креативності як чинника розвитку професійних цінностей педагогічної професії, що є інструментально-методологічною складовою концепції [9]. Визначені умови вміщують три провідні групи: науково-педагогічні (мікропідходи в педагогічному процесі, на основі яких будується зміст і педагогічні комунікації в освітньому процесі); організаційно-педагогічні (блоково-модульна організація освітнього процесу); освітньо-дидактичні (сукупність засобів і методів, що реалізуються в навчальному процесі). Саме такий підхід спрямований на розвиток педагогічної креативності та професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів [10, 15, 16, 20 ].

У документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці, Ради Європи, Європейської асоціації педагогічної освіти та ін. відзначено провідну роль освіти і педагога, який виступає "носієм суспільних та освітніх змін". Вища педагогічна школа орієнтована на покращення професійної підготовки майбутніх педагогів як таких, що у майбутньому будуть спроможні керувати своїми потребами у знаннях, готових до їх безперервного збагачення, до інновацій, наукового творчого пошуку, здатних формувати чіткі особисті цілі, враховувати свої

можливості для досягнення успіху у педагогічній діяльності. Такий підхід має сприяти успішному самоутвердженню майбутнього вчителя і в подальшому – його особистісному та професійному самовдосконаленню.

Науковці диференціюють умови, за якими процес самоосвіти набуде ефективності, якщо: в ньому реалізується потреба педагога до власного розвитку і саморозвитку; педагог володіє способами самопізнання й самоаналізу педагогічного досвіду. Останній є чинником зміни освітньої ситуації. Учитель починає краще усвідомлювати як позитивні, так і негативні аспекти своєї професійної діяльності, стає більш відкритим для змін; у нього розвивається здатність до рефлексії, до педагогічної творчості, дослідницького пошуку.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка розроблено *технологію формування продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів*, яка постає сукупністю приведених у систему дій або операцій, пов'язаних з майбутньою професійною самоосвітою, та згрупована з урахуванням особливостей етапів формування професійної самоосвітньої діяльності. На рівні поетапного цілеутворення конкретизується стратегічна мета відповідно до етапів формування продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: адаптивний, актуалізаційний, трансформувальний [21].

Отже, розроблена дидактична системи дала можливість ефективно цілеспрямувати основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Таким чином, у процесі наукової діяльності досліджено методологічні, теоретичні засади розвитку педагогічної освіти [20, 21, 23, 27, 32, 34], виявлено та проаналізовано сучасні тенденції процесу модернізації у системі вищої освіти, цілісно представлено комплекс сучасних наукових підходів, на яких має базуватися педагогічна діяльність учителя та професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя, узагальнено досвід ВНЗ різних регіонів України, обґрунтовано досвід Житомирського державного

університету імені Івана Франка, науково-педагогічної школи, здійснено певний внесок у розробку теорії вдосконалення професійної виховної діяльності, виявлено сутність та особливості професіоналізму особистості та діяльності педагога-вихователя, створено ефективну дидактичну систему та технологію її впровадження у навчальний процес ВНЗ, розглянуто й проаналізовано зміст та основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

**Перспективні напрями дослідження:** підвищення статусу педагогічної професії у суспільстві; відбір на педагогічні професії педагогічно обдарованої молоді, подальша фундаментальна розробка теоретико-методологічних засад професійно педагогічної освіти, вдосконалення її терміносистеми; створення цілісної концепції педагогічної освіти в Україні, посилення міждисциплінарних досліджень у теорії та практики педагогічної освіти, розробка ціннісно-сміслових детермінант професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема оволодіння ними основами професійної компетентності на засадах духовно-моральних цінностей; подальша розробка сучасного навчально-методичного забезпечення.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

### **(основні праці):**

1. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 187 с.
2. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – 260 с.
3. Дубасенюк О.А. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження: монографія. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 192 с.
4. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 368 с.
5. Дубасенюк О.А. Становлення наукової школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" Житомирського державного університету імені Івана Франка. / О.А. Дубасенюк //



Модернізація освіти у контексті євроінтеграційних процесів : історико-педагогічний процес : монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук, Н.В. Якса, В.Є. Єремєєва, Т.П. Москвіна, Л.О. Данільчук, М.Б. Агапова та інші ; за заг. ред. Н.Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008 – С. 9-23.

6. Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія. / О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 684 с.

7. Дубасенюк О.А. Методологія наукової діяльності: навчальний посібник: Вид. 2-е, доп. / Д.В. Чернілевський, О.В. Вознюк, Дубасенюк О.А. та інші / за ред. професора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.

8. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – 260 с.

9. Дубасенюк О.А. Фактори продуктивності професійної педагогічної діяльності вчителя // Акмеологія шкільної освіти: науково-методичний посібник / за заг. ред. Г.С. Сазоненко. К.: "Основи", 2010. – 560 с. – С. 142-150.

10. Дубасенюк О.А. Упровадження освітніх інновацій в системі вищої освіти // Інновації у вищій школі : проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С.62-91.

11. Дубасенюк О.А. Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала: досвід і перспективи розвитку // Акмеологія – наука XXI століття : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В.О. Огнев'юка – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С.23–27.

12. Дубасенюк О.А. Акмеологічний контекст професійно-педагогічної підготовки студентів університетів // Акмеологія в Україні : теорія і практика : збірник наукових праць / редкол.: В.О. Огнев'юк К.: , 2013. – № 24. – С. 36-38.

13. Дубасенюк О.А. Теоретичні засади професійного становлення і розвитку творчого потенціалу педагога / Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), та ін. ; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровик ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А.М., 2013. – С. 339 -348.

14. Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: навчальний посібник. – Вид. 2. – Житомир: Вид-во ЖДУ

ім. І.Франка, 2014. – 492 с.

15. Дубасенюк О.А. Професійне мислення вчителя як продуктивний ресурс навчально-виховного процесу // *Prosopon*. 2014. Warszawa. – № 7 (1). – Instytut Studion Miedzynarodowy i Edukacji w Warszawie. – С. 91-100.

16. Дубасенюк О.А. Наукові засади креативної професійної підготовки майбутнього вчителя // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н.В.Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 318-341.

17. Дубасенюк О.А. Формування у майбутніх педагогів-дослідників системи методологічних знань // Професійна освіта: методологія, теорія та технологія: зб. наук. праць. – Київ : Педагогічна думка. – 2015. – Вип. 2. – С. 86-99.

18. Дубасенюк О.А. Цілеспрямованість у виховній діяльності педагога: досвід порівняльного дослідження // Креативна педагогіка : наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2015. – Вип. 10. – С. 77-84.

19. Дубасенюк О.А. Базові поняття термінологічної системи компетентнісної проблематики професійної підготовки вчителя / Освіта для сучасності = Edukacja dla wspolczesnosci : зб. наук. пр. : у 2 т. /; редкол. : В.Г. Кремень (голова), В.П. Андрущенко, Н.Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови) та ін. – Київ : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – С. 526-532.

20. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т.1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.

21. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т.2. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 376 с.

22. Дубасенюк О.А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Полісся, 2016. – 256 с.

23. Житомирська наукова школа "Професійно-педагогічна майбутніх учителів": здобутки та перспективи: зб. наук. пр. / авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька та ін.; за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 432 с.

24. Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф.

(22-23 травня. 2014 р.) / за ред. О.А. Дубасенюк. В.А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 412 с.

25. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: ФОП Левковець, 2014. – 492 с.

26. Практикум з педагогіки: навч. посібник: Вид. 3-тє перероб. і доп. / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – К.: Центр навчальної літератури. – 2004. – 464 с.

27. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія /авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Вид.2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008 – 396 с.

28. Професійно-педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 564 с.

29. Професійно-педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 389 с.

30. Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід. : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2012. – 436 с.

31. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 444 с.

32. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 308 с. 19.

33. Сталий розвиток проблеми і перспективи / за ред. О.А. Дубасенюк: зб. наук. праць. – Житомир: Вид-во "Полісся", 2015. – 365 с.

34. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник: У 2 ч. – Ч. І: Технології загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів / за заг. ред. д-ра пед. наук О.А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 267 с.

### **1.3 ОЛЕНА ЄВГЕНІЇВНА АНТОНОВА – ТАЛАНОВИТИЙ ВИКЛАДАЧ І ДОСЛІДНИК ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**



Антонова Олена Євгені-  
ївна народилася 2 січня  
1966 року у сім'ї  
військовослужбовця у місті  
Овруч Житомирської  
області. У 1983 році  
закінчила Озерненську за-  
гальноосвітню школу з  
золотою медаллю. З 1983 по  
1988 рр. навчалася на  
природничому факультеті  
Житомирського державного  
педагогічного інституту  
імені Івана Франка. За  
відмінні успіхи у навчанні  
та активну суспільну роботу

кілька років поспіль одержувала Ленінську стипендію. У  
1988 році закінчила ЖДПІ з відзнакою і була направлена  
на роботу на кафедру педагогіки цього ж інституту.

З серпня 1988 року працює на кафедрі педагогіки  
Житомирського державного університету імені Івана  
Франка. Пройшла шлях науково-педагогічної діяльності  
від асистента до завідувача кафедри педагогіки.

8 листопада 2000 р. захистила кандидатську  
дисертацію на тему "Формування базових знань з  
педагогіки у майбутніх учителів" зі спеціальності 13.00.04  
– теорія і методика професійної освіти. Захист відбувся в  
Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН  
України.

З 2004 по 2007 рр. О.Є. Антонова перебувала в  
докторантурі і працювала над темою *"Теоретико-  
методологічні засади навчання обдарованих студентів у  
педагогічних університетах"* зі спеціальності 13.00.01 –  
загальна педагогіка та історія педагогіки. Докторська

дисертація успішно захищена 27 травня 2008 року у Спеціалізованій раді при Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих Академії педагогічних наук України.

**Посади, наукові звання (наукові ступені і вченні звання) за роками:** Кандидат педагогічних наук (13.00.14 : теорія та методика професійної освіти, 2001 р.). Доцент кафедри педагогіки (з 2004 р.). Доктор педагогічних наук (13.00.01 : загальна педагогіка та історія педагогіки (з 2008 р.). Професор кафедри педагогіки (з 2011 р.). З червня 2009 року – завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Навчальні дисципліни, які викладає:** "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Методика викладання педагогіки", "Методологія і методи науково-педагогічного дослідження", "Педагогіка вищої школи", "Теорія та практика професійної освіти", "Демократичні основи розвитку вищої професійної школи в Україні" та інші.

**Наукові інтереси:** особливості навчання обдарованої молоді, розробка науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості, основи педагогічної творчості і креативності, історія розвитку школи та педагогічної думки, базова педагогічна підготовка майбутнього вчителя.

Керівник наукової школи "Педагогічні аспекти обдарованості", член редколегій ряду наукових часописів, зокрема й зарубіжних ("Вектор науки Тольяттинського державного університету").

Координує роботу науково-методичного Центру роботи з обдарованою студентською молоддю.

Заступник голови спеціалізованої вченої ради по захисту докторських та кандидатських дисертацій Д 14.053.01 з педагогіки. У різні роки була членом спеціалізованих вчених рад Д 74.053.01 в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини та К 55.053.01 у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Автор: біля 250 друкованих праць. Серед них 7 одноосібних та колективних монографій, 8 навчально-методичних посібників, 8 методичних рекомендацій, статті у фахових виданнях України та зарубіжних країн.

**Керівництво роботами аспірантів/докторантів:** керує роботою аспірантів та докторантів, які поступово все глибше розробляють проблему навчання і виховання обдарованої особистості, а також різні напрями професійної підготовки фахівця. Має 10 захищених кандидатів педагогічних наук (Н.С.Щерба, Л.П.Маслак, Р.Ю.Васильєва, О.П.Іванцова, С.М.Ковальова, Н.М.Поліщук, О.В.Ващук, І.Р.Махновська, З.П.Шарлович).

**Участь у наукових і громадських організаціях:** віце-президент, дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся (м. Вінниця), член-кореспондент Міжнародної Академії Акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург).

**Нагороди та почесні звання:** нагрудні знаки „Відмінник освіти” (2014 р.), "Слава Житомирського державного університету імені Івана Франка" (2009 р.), "Заслужений працівник Житомирського державного університету імені Івана Франка" (2015 р.); Диплом переможця конкурсу "Науковець року" (2012 р.); Почесні Грамоти МОН України (2002, 2004, 2009 рр.); Грамота АПН (2009 р.); Почесна грамота Управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації (2010, 2012 рр.); Почесні дипломи МОН за участь у виставці "Сучасні заклади освіти України" (2006, 2007, 2011, 2012, 2013, 2014 рр.); Лауреат щорічного конкурсу-рейтингу популярності та здобутків "Гордість міста" у номінації "Вчитель року" (м. Житомир, 2013 р.); Грамоти ректорату Житомирського державного університету імені Івана Франка за плідну наукову працю, активну роботу по підготовці майбутніх фахівців, роботу з обдарованою студентською молоддю, активну участь у розвитку міжнародної наукової співпраці.

Провідна тема дослідження: **"Теоретичні та методичні засади розробки науково-педагогічного**

**супроводу обдарованої особистості"** (державний реєстраційний номер 0110U002112).

#### **1.4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ТА ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРИРОДИ ОБДАРОВАНОСТІ**

**Актуальність та доцільність дослідження.** Одним з найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал, представлений спільнотою людей, які знайшли своє місце у житті, сповна реалізували власні творчі й професійні можливості, інтелектуальні та організаторські здібності. Саме вони є головним рушієм прогресу у всіх сферах діяльності суспільства і держави. Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є життєво необхідною для суспільства, яке існує в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства нагальним є залучення до процесів державотворення громадян, які здатні по-новому підійти до розв'язання важливих суспільних завдань. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованих молодих учених, митців, спортсменів - потужного потенціалу творення майбутнього України, що, у свою чергу, актуалізує проблему обдарованості. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей визнається одним із головних напрямів удосконалення системи освіти.

Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання в напрямі створення умов для обдарованої молоді вільно проявляти свої особливості, розвиватися відповідно своїм нахилам. Проте у нашій країні до останніх років цей процес відбувався стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих учителів, учених, митців.

Економічні та соціальні перетворення в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх ланок системи освіти. Перед сучасною школою, у тому числі вищою, постоє завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Нова українська школа має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів.

У педагогічній теорії та практиці напрацьовано значну кількість досліджень, пов'язаних з ідентифікацією обдарованості, розроблено програми допомоги дітям щодо реалізації їх здібностей.

В Україні прийнято низку законів і програм (зокрема Закон України "Про освіту" (1996 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002 р.), Національна програма "Діти України" (2001 р. Указ Президента України "Про державну підтримку обдарованої молоді", "Програма роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 рр.", метою яких є створення сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу українського народу, пошуку, підтримки та стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному освітньому просторі.

Цими документами визначено такі стратегічні завдання: формування цілісної загальнодержавної системи виявлення і підтримки обдарованої молоді; розвиток та реалізація її здібностей; стимулювання творчої роботи учнів, студентів, учителів та викладачів ВНЗ; активізація навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у вищі, магістратуру та аспірантуру; підготовка наукових, педагогічних та науково-технічних кадрів.

Інтелектуальний, художній та духовний потенціал обдарованої особистості, феномен обдарованості,



проблеми, викликані наявністю певного обдарування, досліджували впродовж ХХ століття вчені, педагоги, психологи провідних країн світу: Б. Блум, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензулі, Дж. Равен, С. Піс, Л. Сміт, А. Терман, П. Торренс, Ф. Уільямс (США); А. Біне, Р. Мейлі (Франція); К. Хеллер, В. Штерн (Німеччина); Ю. Бабаєва, С. Дерябо, В. Лебедєва, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Орлов, В. Панов, Б. Теплов, М. Холодна, В. Шадріков, В. Юркевич, Є. Яковлева, В. Ясвін (Російська Федерація); О. Антонова, В. Моляко, О. Музика, О. Кульчицька (Україна).

У цілому, аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема обдарованості набула статусу державно важливої в більшості країн, що призвело до формування соціального запиту її дослідження, зокрема, виникла гостра необхідність у спеціальній підготовці вчителя до розвитку обдарованості учнів.

Однак у процесі підготовки майбутнього фахівця виникає ряд суперечностей, найбільш суттєвим з яких можна назвати невідповідність між соціальною потребою в інтелектуальній еліті та реальним станом професійної підготовки випускників ВНЗ. Крім того, в Україні склалася критична ситуація з поповненням національної науки молодими кадрами. "Старіння" української науки негативно позначається на інноваційно-технологічному розвитку держави. Інтелектуальний творчий потенціал обдарованих учнів і студентів використовується неефективно, оскільки не створено сприятливих умов для реалізації їх здібностей.

Водночас, у нових умовах розвитку українського суспільства набуває особливої актуальності проблема вивчення інтелекту, психологічних механізмів та педагогічних засобів розвитку інтелектуальної, академічної та інших видів обдарованості, що стає одним із пріоритетних завдань наукових досліджень. Це зумовлено рядом чинників, серед яких інтелектуальні здібності людини розглядаються як потужний потенціал людської цивілізації, розвиток яких може значно підвищити якість будь-яких суспільних реформ. Нині

одним із провідних чинників економічного розвитку визнається інтелектуальне виробництво, а важливою формою власності - інтелектуальна. Інтелектуальна творчість як невід'ємна складова людської духовності та передумова особистої свободи людини виступає тим соціальним механізмом, який протистоїть регресивним тенденціям становлення суспільства з огляду на те, що тільки робота інтелекту може забезпечити можливість появи нового знання.

Проблема діагностики та розвитку інтелектуальної, академічної й інших видів обдарованості учнів у сучасній вітчизняній науці розроблена на достатньому рівні. Проте, у реалізації навчання обдарованих дітей та молоді все відчутніше проявляються недоліки професійної підготовки вчителя до здійснення відповідної діяльності. Нерідко нестандартна, обдарована дитина викликає у педагога негативне ставлення у контексті усвідомлення потреби у специфічній і складній роботі за умови дефіциту відповідних знань щодо її організації. У процесі розв'язання зазначеної проблеми виникає ряд суперечностей між: соціальною потребою у вчителях, здатних формувати всебічно розвинену особистість учня, та відсутністю цілеспрямованої підготовки до відповідної діяльності; необхідністю виховувати педагогічні кадри, спроможні виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини, і недостатньою розробленістю комплексу теоретичних і методичних засад забезпечення такої підготовки.

Таким чином, проблема виявлення та розвитку обдарованості молодого покоління в цілому, а також підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми ще не повною мірою досліджена як у теоретичному, так і у методичному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності педагогів.

#### **У межах окресленої проблеми:**

- визначено основні філософські та загальнонаукові принципи та підходи до вивчення природи обдарованості;

- здійснено обґрунтування логіки розвитку творчих здібностей ("задатки – здібності – обдарованість – талановитість – геніальність");
- сформульовано поняття "обдарованість";
- розроблено модель обдарованості на основі ортогонального підходу;
- визначено сутність, сформульовано визначення, розроблено модель педагогічної обдарованості як виду професійної обдарованості;
- розроблено концепцію розвитку педагогічної обдарованості студентів у ВНЗ;
- запропоновано методики/технології розвитку педагогічної обдарованості студентів;
- здійснено теоретичне обґрунтування науково-педагогічного супроводу обдарованої студентської молоді;
- створено науково-методичний Центр роботи з обдарованими студентами;

**Визначено основні філософські принципи та підходи до вивчення природи обдарованості.** Зокрема, проаналізовано різні філософські антропологічні течії, узагальнено розуміння у сучасній філософії сутності людини, поєднання в ній природного та соціального; схарактеризовано трансдисциплінарний характер предмета дослідження, акцентовано на синергетичному характері творчості; виокремлено філософські принципи вивчення проблеми обдарованості. З позицій *філософської методології* людина постає як цілісна єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного, в якій усі визначені сторони взаємодії виступають як необхідні моменти. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно. Саме тому методологічного значення у нашому дослідженні набули такі положення, як єдність історичного та індивідуального (особистісного) розвитку, загального й особливого, природного та соціального. Важливе місце у контексті дослідження посіли філософські категорії можливості й дійсності, оскільки

природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як потенційні можливості особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у дійсність за певних умов.

На рівні загальнонаукової методології вивчення феномена обдарованості використано системний підхід, який передбачає необхідність комплексного дослідження проблеми. Зазначено, що "обдарованість" належить до трансдисциплінарних понять, є багатозначним і не визначеним остаточно, а тому досліджувати його необхідно комплексно на різних наукових рівнях, зокрема, на фізіологічному, психологічному, генетичному, педагогічному тощо.

Серед найбільш розповсюджених і загальноприйнятих теоретичних підходів у дисертації визначено такі: *трансцендентальний* (Я. Коменський), який пояснює походження обдарованості даром Божим; *соціогенний* (К. Гельвецій, Д. Дідро, Дж. Локк, В.П. Ефроїмсон та інші), прихильники якого наполягають на виключному значенні оточуючого середовища, соціуму, у формуванні видатних здібностей; *спадково-еволюційний (біогенний)* (Ф. Гальтон, Г. Айзенк та інші), сутність якого полягає у прямому наслідуванні дітьми виданих здібностей від своїх талановитих предків; *психо-генетичний* (Ч. Ломброзо, В.П. Ефроїмсон та інші), що пов'язує прояви талановитості з глибинними захворюваннями психіки обдарованої особистості; *фізіологічний* (І.П. Павлов, І.М. Сеченов та інші), у межах якого причини обдарованості пояснюються специфікою будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема функціональною спеціалізацією півкуль головного мозку; *теорія здібностей* (Б.Г. Ананьєв, І. Гарднер, Г.С. Костюк, В.О. Моляко, С.А. Рубінштейн, Б.М. Теплов, та інші), прихильники якої впевнені в існуванні анатомо-фізіологічних й функціональних особливостей людини (задатків), що створюють певні передумови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей, які відрізняють одну людину від іншої (здібностей), розвиток і

вдосконалення яких відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено три **основні напрями** наукових пошуків сучасних дослідників, а саме: *соціогенний* (обдарованість залежить від умов життя та системи виховання дітей у певному соціумі), *біогенний* (обдарованість зумовлена природними чинниками) та *аксіологічний* (обдарованість визначається ціннісними змістами індивідуальної свідомості).

**Здійснено** обґрунтування логіки розвитку творчих здібностей ("задатки – здібності – обдарованість – талановитість – геніальність");

Доведено: здібності й обдарованість є феноменами одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня до вищого шляхом розвитку здібностей, тобто увага акцентується на можливості розвивати обдарованість; розвиток здібностей і обдарованості завжди пов'язаний з окремою діяльністю, яка є основною умовою їх розвитку. Зважаючи на останнє обґрунтоване положення щодо застосування у дослідженні діяльнісного, аксіологічного та особистісно-орієнтованого підходів.

На основі узагальнення підходів зарубіжних та вітчизняних вчених до розуміння сутності обдарованості, а також за допомогою методу контент-аналізу **сформульовано визначення поняття "обдарованість"** як індивідуальної потенційної своєрідності спадкових (задатки), соціальних (відповідний освітній простір) та особистісних (позитивна „Я”- концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище за умовно "середній", завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Аналіз результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників дозволив **теоретично обґрунтувати авторський підхід до побудови моделі обдарованості**, яка охоплює такі компоненти:

**ядро обдарованості:** здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності й зумовляють різницю у динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками; *креативність* – як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв’язування задач, що характеризується цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях); *спрямованість особистості до певного виду діяльності* – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно звертатися до неї;

**чинники**, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості: *спадкові дані* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей; *середовище (освітній простір)* – стимулююче оточення, що сприяє розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.); *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім’ї, загальноосвітнього закладу, позашкільних закладів освіти; *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вміле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей; *особливості емоційно-вольової сфери*, які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору тощо; *наявність*

*системи цінностей* – що відображається у реалістичній "Я"-концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє; *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч зі Своїм Учителем, спроможним розкрити унікальність індивідуальності дитини і створити умови для самотійного пошуку себе і свого шляху, самовираження у продуктах творчості тощо.

За основу побудови моделі обдарованості було обрано підхід В.В. Рибалка<sup>6</sup> до побудови тривимірної моделі особистості. Дослідник виділяє три взаємопов'язані базові виміри, які, на його думку, доцільно використовувати при побудові психологічної структури особистості. Перший вимір (I) – *соціально-психолого-індивідуальний*, "вертикальний", з притаманними йому підструктурами особистості. Другий вимір (II) – *діяльнісний*, "горизонтальний", що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки. Третій вимір (III) – *віковий, генетичний*, що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей.

Пропонована В.В. Рибалкою модель може бути конкретизована з урахуванням вимог, що висуваються до особистості при залученні її до виконання конкретних видів діяльності (ігрової, навчальної, професійної, творчої тощо), соціальної, рольової поведінки. Тобто створену таким чином класифікацію спеціальних психічних властивостей особистості можна розглядати як систематизовану психограму певної професії або рольової поведінки.

Вважаємо, що використаний В.В. Рибалкою ортогональний підхід надзвичайно влучно характеризує

---

<sup>6</sup> Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології [досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату]: навч.-метод. посібник. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.

обдарованість як системну якість психіки, що розвивається впродовж життя і визначає можливість досягнення людиною високих результатів в одному або декількох видах діяльності. Відтак, пропонується просторова модель обдарованості відображає такі її важливі характеристики як здатність до нескінченного розвитку та досягнення вершин в обраному виді діяльності. Тому можна вести мову про **акмеологічну модель** обдарованості (рис. 1).

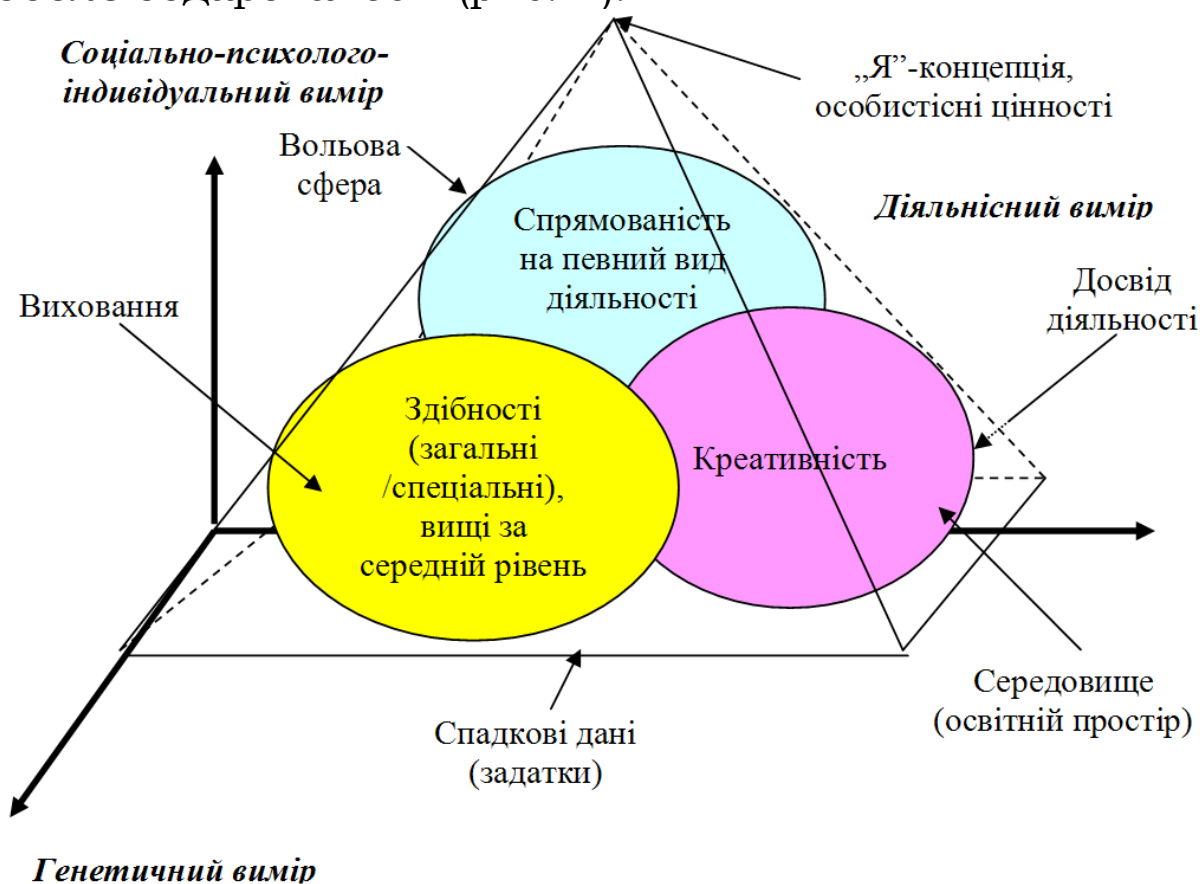


Рис. 1. Акмеологічна модель обдарованості (з урахуванням ортогонального підходу до побудови структури особистості В.В. Рибалки)

У межах професійної обдарованості виділено як окремий вид **педагогічну обдарованість** – якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності її мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності.



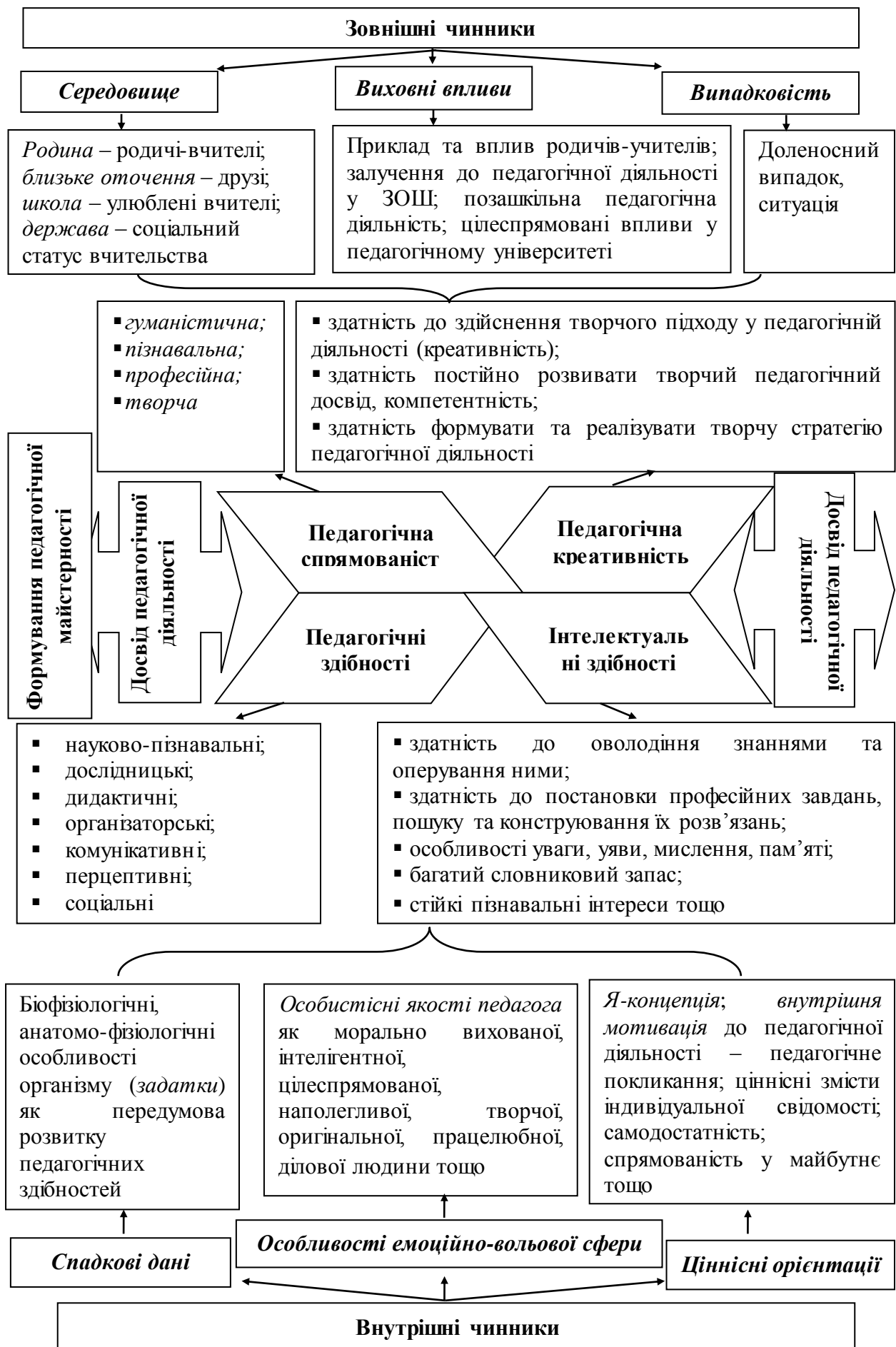


Рис. 2. Модель педагогічної обдарованості

Здійснено ретроспективний аналіз ідей вітчизняних педагогів щодо існування та розвитку педагогічної обдарованості (педагогічного таланту). На основі біографічного методу виокремлено ознаки педагогічної обдарованості, які дозволили вдосконалити загальну модель обдарованості й обґрунтувати модель педагогічної обдарованості (рис. 2).

Основу запропонованої нами моделі педагогічно обдарованої особистості складають такі компоненти: *педагогічні здібності*, рівень розвитку яких вище за середній; *педагогічна креативність*, тобто здатність до педагогічної творчості; *педагогічне покликання*, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; *інтелектуальні здібності*, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері. Розроблено основні параметри, які характеризують компоненти педагогічної обдарованості, визначено критерії їх оцінювання, описано рівні розвитку їх у студентів.

### **1.5. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ**

**Розроблено концепцію розвитку обдарованості.** На основі розуміння особистості як відкритої системи, здатної до саморозвитку і самовдосконалення, людина постає як цілісна єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного начал, в якій усі визначені сторони взаємодії виступають необхідними моментами. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно.

Системотвірним чинником у дослідженні феномена обдарованості виступає поняття "особистість" як сукупність особистісних якостей, що має ієрархічну побудову. Тому в основу моделі обдарованості покладено

концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості (В.В. Рибалка), кожний елемент якої зазнає системного впливу та системно сполучає в собі функції трьох головних типів – соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та вікового (генетичного), які відповідають трьом базовим вимірам особистості.

Природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як потенційні можливості особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у дійсність за певних умов. Обдарованість розглядається як вищий рівень розвитку здібностей, який супроводжується високими досягненнями у певній галузі діяльності. Таким чином, здібності й обдарованість є феноменами одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня до вищого на основі розвитку здібностей і підпорядковуються законам розвитку здібностей, тобто мають здатність до постійного розвитку і вдосконалення. Розвиток задатків і здібностей викликає до життя, стимулює розвиток здібностей нового рівня, що дозволяє особистості продовжувати свій розвиток до досконалого рівня. Обдарованість розглядається як системна якість психіки особистості, здатна розвиватися впродовж життя, і яка визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному чи кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

Підтримка і розвиток обдарованої особистості є одним із провідних завдань держави. Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачає виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді; формування резерву для вступу у ВНЗ, магістратуру та аспірантуру, підготовку наукових та педагогічних кадрів. Ця система повинна охоплювати заклади освіти різних рівнів акредитації: середня загальноосвітня школа, педагогічний ліцей,

педагогічний коледж, вищий педагогічний заклад освіти, заклади післядипломної педагогічної освіти.

Цьому процесу сприяють побудова цілісної багатофакторної моделі обдарованого майбутнього спеціаліста, а також розробка та впровадження педагогічних технологій навчання, заснованих на стратегіях поглиблення, прискорення, збагачення, проблемності змісту освіти, а також активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Теоретичним підґрунтям для організації процесу навчання обдарованої молоді є модель обдарованості, що характеризується якісно своєрідним поєднанням здібностей, інтелекту, креативності та свідомої наполегливої спрямованості особистості до певного виду діяльності, які дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності.

Організація процесу навчання обдарованих учнів (студентів) передбачає перебудову навчально-пізнавального процесу (цілей, завдань, змісту, форм та методів) і спрямування його на самоактуалізацію особистості учня (студента), вмотивоване оволодіння знаннями, вміннями, навичками, розвиток та саморозвиток особистісних та професійно значущих якостей студентів.

Особлива увага приділяється підготовці вчителя. Процес навчання майбутніх учителів спрямовується на створення у ВНЗ сприятливих умов для повноцінного прояву і розвитку здібностей та обдарувань студентів відповідно до їх схильностей, мети професійного становлення, визначення власної траєкторії професійного зростання та набуття високого рівня професіоналізму. Спеціально організоване навчання на основі розробленої нами моделі обдарованості сприяють формуванню знань, умінь і навичок майбутніх учителів, розвитку їх педагогічних обдарувань, творчого мислення, інтелектуалізації особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності. Така побудова

навчального процесу передбачає досягнення найвищого розвивального ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя та реалізацію його творчого потенціалу.

**Запропоновано методику розвитку педагогічної обдарованості студентів**, зокрема визначено цілі і завдання цієї роботи; обґрунтовано необхідність удосконалення змісту предметів педагогічного циклу з огляду на пропоновані стратегії навчання (збагачення, поглиблення, диференціація, індивідуалізація, проблемність); виділено основні етапи та напрями цілеспрямованої роботи з педагогічно обдарованими студентами впродовж всього терміну їх навчання у ВПНЗ; окреслено перспективні форми, методи і засоби навчання педагогічно обдарованих студентів.

Основною ідеєю пропонованої методики є положення про те, що *реалізуючи свій власний творчий потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються у подальшому виявляти і розвивати обдарування учнів*. В основу методики покладено особистісно-зорієнтований підхід до навчання й виховання майбутнього вчителя.

Метою пропонованої методики є інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості майбутнього вчителя з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; виявлення та підтримка педагогічно обдарованої молоді; оптимальна реалізація цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість майбутнього вчителя; розвиток та реалізація його творчих здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; максимальна мобілізація психічних ресурсів особистості, спрямована на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме її самореалізацію, творчу спрямованість; активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів; формування потенційного резерву для вступу до магістратури та аспірантури, підготовка наукових та педагогічних кадрів.

Мета конкретизується через систему завдань, зокрема необхідно:

1. Скорегувати зміст педагогічної освіти майбутнього вчителя з метою задоволення пізнавальних потреб різного рівня через систему основного й додаткового навчання (інваріантна частина навчальних програм, поглиблення, збагачення, проблемність змісту освіти, навчання за індивідуальним планом, додаткові години, цикли занять розвивального навчання тощо).

2. Забезпечити умови для самореалізації особистості, використовуючи сучасні технології навчання.

3. Скоординувати роботу фахівців, викладачів із даної проблеми щодо надання кожному студенту індивідуальних рекомендацій, створення карт просування здібних майбутніх учителів.

Засобом реалізації методики є методичний супровід обдарованої особистості (індивідуальний план роботи студента), де зазначено напрями роботи з обдарованими та здібними майбутніми вчителями впродовж навчального року, згідно з яким проходить їхній розвиток. Пропонована методика спрямована на виявлення здібних та обдарованих студентів; створення умов для реалізації індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів; створення відповідної атмосфери для розвитку індивідуального потенціалу особистості та її пізнавальних здібностей в умовах вільного вибору, можливість адаптації особистості в соціокультурному середовищі.

Індивідуальний супровід уможливорює інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток, саморозвиток та самореалізацію кожного студента; сприяє не тільки просуванню студента в одній галузі, але й підсилюванню інтересу до вивчення інших предметів; допомагає розвивати пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність, активну життєву позицію в соціальному середовищі; виявляє талановиту, обдаровану молодь; дозволяє завчасно виявити конкретні схильності, уподобання студентів, зумовлені природними здібностями; допомагає

майбутньому вчителю знайти себе і своє творче призначення.

Цей процес має планомірний, системний характер і охоплює такі етапи: комплексне діагностування; обробка та узагальнення отриманої інформації; консультування; проектування індивідуально-орієнтованих програм; цілеспрямований вплив на формування відповідних компонентів педагогічної обдарованості; аналітична робота з реалізації даної проблеми.

Результативність запропонованої методики визначається через показники педагогічно обдарованої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації за допомогою комплексу методів, зокрема спостереження, анкетування, опитування, тестування, шкалування, аналізу індивідуальних карт досягнень, лонгітюдного дослідження тощо.

Розроблена нами методика навчання педагогічно обдарованих студентів ґрунтується на підходах до розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, розроблених П.Є. Решетніковим<sup>7</sup> на основі теоретичних положень Є.О. Клімова (адаптація, компенсація, корекція). Ключовими умовами ефективності методики є такі:

*Цілеспрямована організація формуючого освітнього середовища.* Основою виступає навчально-професійна діяльність студентів. Майбутні вчителі залучаються до різноманітності відносин, пов'язаних із професійною діяльністю. Цьому сприяє використання таких форм та методів організації навчальної діяльності як ділові та рольові ігри, методи мікрОВикладання та моделювання фрагментів виховних проєктів, навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок "Своїми руками", аукціон педагогічних ідей, захист

---

<sup>7</sup> Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. – М.: Владос, 2000. – 304 с.

творчих проектів), самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок, педагогічні практики тощо. Тривале залучення майбутніх учителів шляхом моделювання до реальної професійно-педагогічної діяльності сприяє їх адаптації до умов та вимог майбутньої професії, демонструє сильні й слабкі сторони особистості, сприяє реалізації творчого потенціалу.

*Пред'явлення вимог до діяльності й відносин студентів.* Вимоги, що відповідають рівню якісного викладання й виховання у сучасній школі, зростають поступово, відповідно до рівня розвитку студента. Для цього використовуються психолого-діагностичні методики, які дозволяють виявити домінуючі здібності студентів, на основі яких майбутнім учителям пропонуються ті види роботи, що є для них значущими, цікавими, посильними. Кожного разу рівень цих вимог відповідає зоні найближчого розвитку особистості.

*Формування операційно-технологічного фонду.* Студентів знайомлять з різними технологічними та виховними системами, досвідом діяльності творчо працюючих педагогів. При цьому переважає питома вага самостійної діяльності у вивченні інноваційних підходів до професійної діяльності. Майбутні вчителі під керівництвом викладачів цілеспрямовано накопичують базу даних про форми, методи, прийоми, засоби роботи з дітьми шляхом ознайомлення з методичними розробками, діагностичними методиками, популярною літературою, вивченням та створенням власних наочних засобів (опорних схем, таблиць, малюнків, роздаткового матеріалу тощо). Під час проведення занять студентам надається можливість вибору тих засобів навчання і тих технологічних систем, методів та форм роботи, які найбільше відповідають їх індивідуальним особливостям. Отже, робота здійснюється у двох напрямках: розширення простору для вибору методичного інструментарію та можливість вибору свого вирішення навчально-



професійних завдань. Такий підхід дозволяє студентам постійно навчатися компенсувати слабкі сторони своєї особистості за рахунок своїх сильних якостей.

*Надання своєчасної допомоги та корекція діяльності.* Підтримка здійснюється під час реалізації студентами фрагментів професійної діяльності з метою забезпечення успіху і формування відповідних умінь та навичок. Перед проведенням чергового заняття кожному студенту, учаснику ділової гри, обов'язково надається методична допомога з боку викладачів. Кожне проведене заняття обов'язково аналізується самим студентом та іншими учасниками ділової гри, оцінюється як майбутніми вчителями, так і викладачем.

*Цілеспрямоване залучення студентів до спілкування та спільної діяльності з творчими педагогами.* Під час такого спілкування та знайомства з педагогічною творчістю відбувається свого роду „творче зараження”, виникає натхнення, з'являється величезне бажання творити самому. Так, наприклад, у процесі підготовки до конкурсу „Аукціон педагогічних ідей”, група студентів, ознайомившись із методами роботи педагога-новатора Ш.О. Амонашвілі, не задовольнилися простим переказом його основних ідей. Вони звернулися до вихователів дитячого садка м. Житомира з пропозицією попрацювати з дітьми за методикою Ш.О. Амонашвілі. Адміністрація дитсадка пішла назустріч ініціативі майбутніх учителів, надавши студентам необхідної допомоги. Провівши певну роботу з дітьми, студенти записали одне із занять на відеокамеру, проілюструвавши свої дії відповідними коментарями. Запис було продемонстровано під час конкурсу, що викликало позитивну реакцію аудиторії. Крім того, приклад цієї групи надихнув інших студентів на пошук нових шляхів реалізації своїх задумів та творчого підходу до виконання завдань викладачів.

*Розвиток творчого мислення студентів.* Особлива увага під час проведення занять приділяється такій організації процесу навчання, яка б постійно стимулювала майбутніх учителів до фантазування, конструювання,

необхідності проявляти ініціативу, вигадувати, винаходити щось нове. Так, при нагородженні кращих студентів, що відзначилися під час проведення „Свята квітів”, виникла пропозиція самотійного виготовлення призів. З цього часу всі запрошення, нагороди, оздоблення приміщення, рекламні реквізити виготовляються виключно руками самих студентів.

*Можливість удосконалення існуючих підходів до організації процесів навчання і виховання.* Студенти під час занять намагаються віднайти нові форми і методи роботи з дітьми, незвичайні засоби навчання, які б дозволили підвищити результат. Викладачі намагаються ознайомити майбутніх учителів із сучасними концепціями розвитку школи, ідеями педагогів-новаторів, навчають студентів самотійно проектувати та конструювати навчальні заняття, створювати наукові проекти, захищати їх, відстоювати свої думки.

Отже, інноваційні дидактичні пошуки у сфері професійної педагогічної підготовки передбачають різноманітні види діяльності: *навчально-пізнавальну* (визначення пріоритетних цілей, завдань, функцій, оновлення змісту педагогічної освіти), *науково-дослідницьку* (постановка наукової проблеми, висування та перевірка гіпотез, генерація ідей, моделювання та організація експерименту, оцінка результатів), *моделюючу* (прогнозування, предметно-змістовна імітація, імітаційна гра, мікрОВикладання, моделювання контексту майбутньої професійної діяльності), *технологічну* (розробка системи методів, прийомів, засобів досягнення поставлених цілей), *рефлексивну* (інтелектуальна та емоційно-почуттєва рефлексія в гносеологічному та емоційно-особистісному виявах).

Вважаємо за доцільне відбирати комплекс форм і методів навчання, які цілеспрямовано впливають на розвиток основних компонентів педагогічної обдарованості. Так, пропонуємо застосовувати для розвитку

- *педагогічних здібностей* – участь у підготовці та проведенні лекцій (розробка конспекту, підготовка комп'ютерної презентації, мікрровиступи тощо), ділові та рольові ігри, мікрОВикладання фрагментів уроків, моделювання виховних проєктів, колективні творчі справи тощо;

- *педагогічної креативності* – творчі конкурси, аукціони педагогічних ідей, індивідуальні завдання творчого характеру, аукціони педагогічних ідей, участь у студентській олімпіаді з педагогіки, колективні творчі справи;

- *інтелектуальних здібностей* – розробка логіко-структурних схем занять, відбір та розв'язування педагогічних задач, аналіз проблемних ситуацій, вивчення та аналіз педагогічної літератури, написання рефератів, наукових статей, проведення наукового студентського дослідження, проведення конкурсів творчих робіт тощо;

- *педагогічної спрямованості* – конкурси педагогічної майстерності, вивчення життєвого шляху та творчості видатних педагогів, знайомство із творчо працюючими вчителями та вивчення їхнього досвіду, виконання творчих завдань під час педагогічної практики у школі тощо.

Визначено **умови** успішного розвитку обдарованості кожного студента у вищому педагогічному навчальному, а саме: *розвиток спадкових даних* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку педагогічних здібностей; *створення розвивального середовища* – стимулюючого оточення, яке відповідає розвитку відповідних здібностей; *організація цілеспрямованого виховного впливу* на розвиток педагогічних здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності викладачів, студентів, керівництва педагогічного закладу освіти, органів студентського самоврядування, позанавчальних структур; *включення майбутніх учителів до педагогічної діяльності* з метою набуття ними певного досвіду її виконання, стимулювання їх активності, що сприятиме дієвому

розвитку потенційних можливостей студентів; *розвиток емоційно-вольової сфери* студентів, що проявляється у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору; *формування відповідної системи цінностей*, що відображається у розвитку реалістичної "Я"- концепції, внутрішньої мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє; *уникнення чиннику випадковості* шляхом свідомої підготовки викладача до відповідної роботи; *розробка психологічного та педагогічного супроводу* обдарованої особистості; *надання всебічної допомоги* у виявленні домінуючих здібностей та розвитку схильностей; *створення системи стимулювання* творчості студентської молоді.

**Результати дослідження впроваджено** у навчально-виховний процес низки вищих навчальних закладів України, а також у діяльність Всеукраїнської молодіжної громадської організації "Союз обдарованої молоді". Зокрема, автор взяла участь у підготовці видань "Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України" та "Біла книга молодіжної політики: підтримка обдарованої молоді", що надруковані з ініціативи "Союзу обдарованої молоді", в яких відзначається й досвід ЖДУ у роботі з обдарованою молоддю.

Крім того, представимо загальні положення про роботу з обдарованою студентською молоддю у Житомирському державному університеті імені Івана Франка; організовано та узагальнено роботу науково-методичного Центру роботи з обдарованою студентською молоддю у ЖДУ;

розроблено методику організації і проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки та підготовлено відповідні методичні рекомендації ("Методика організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки: Вид. 3-є. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 100 с. (у співавторстві); удосконалено зміст педагогічної освіти обдарованих студентів; розроблено та апробовано методику розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя; створено нове покоління навчально-методичної літератури щодо роботи з обдарованими студентами у вищих педагогічних закладах освіти ("Загальна педагогіка. Робочий зошит: Практикум. – Житомир, 2004. – 120 с.; "Історія педагогіки. Робочий зошит: Посібник-практикум. – Вид. 2-ге, допов. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. – 120 с.; "Методика викладання педагогіки: Навчально-методичний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. – 492 с.), розроблено спеціальні курси для студентів вищих педагогічних закладів освіти "Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями", "Особливості роботи соціального педагога з обдарованими учнями", які успішно використовуються як у процесі підготовки майбутніх учителів, так і під час перепідготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти.

Обґрунтовано необхідність створення загальноуніверситетського структурного відділу з метою координації діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів. Науково-методичний Центр роботи з обдарованою студентською молоддю ЖДУ працює з 2003 року за такими напрямками: вивчення мотивації навчальної діяльності студентів, їх цільових установок та ціннісних орієнтацій; поетапне діагностування рівня розвитку загальних та професійно-педагогічних здібностей та якостей майбутнього вчителя; організація науково-дослідницької роботи студентів; підготовка майбутніх учителів до професійно-педагогічної творчості; розвиток художньо-естетичної творчості

студентів; розвиток фізичних здібностей та збереження здоров'я майбутніх учителів; довузівська підготовка педагогічно обдарованих школярів.

У 2008 році Житомирський державний університет отримав **Міжнародний сертифікат** від Всесвітньої Ради для Обдарованих і Талановитих дітей за високий рівень організації роботи з обдарованою студентською молоддю.

Проект діяльності Центру було подано на конкурс у межах X ювілейної виставки "Сучасна освіта в Україні – 2007" у номінації "Упровадження нових форм організації навчально-виховного процесу" – "Система роботи з обдарованою молоддю". Разом з іншими проектами він отримав схвалення (Золота медаль у даній номінації).

У 2011 році підписано угоду про співпрацю із **Інститутом обдарованої дитини НАПН України** (відділ підтримки обдарованості та міжнародної співпраці – керівник Н.І. Поліхун): беремо участь в конференціях, проводимо спільні заходи, обмінюємося досвідом тощо.

А зараз розроблено комп'ютерну програму "Банк даних "Обдарованість" (С. Постова) і розпочато створення банку даних обдарованих учнів та їх учителів навчальних закладів, що входять до навчально-науково-виробничого комплексу "Полісся" і який поетапно оновлюється.

Результатом популяризації, апробації та впровадження результатів дослідження стало започаткування діяльності **наукової школи** "Педагогічні аспекти обдарованості" (керівник: Антонова Олена Євгеніївна, доктор педагогічних наук, професор), яка об'єднує науковців, докторантів, аспірантів, вчителів, студентів.

**Основний науковий проект школи:** теоретичні та методичні засади створення науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості, в межах якого досліджуються проблеми сутності й природи обдарованості, можливостей розвитку здібностей та обдарувань молоді у різних сферах діяльності, навчання і виховання обдарованої молоді, зокрема студентської (теоретико-методологічні засади, історія питання,

порівняльний аналіз, розробка технологій навчання тощо); розробки психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості; підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями на основі застосування сучасних педагогічних технологій; створення і діяльність науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю (програма, концепція, технології навчання)

### **Актуальна проблематика роботи школи:**

- історико-педагогічні передумови становлення проблеми обдарованості;
  - сутність та природа обдарованості;
  - особливості проявів різних видів обдарованості (інтелектуальної, академічної, лінгвістичної, наукової, професійної, зокрема педагогічної та медичної);
  - можливості розвитку обдарованості дітей та молоді;
  - вікові особливості розвитку здібностей та обдарованості;
  - підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями;
  - підготовка вчителя в умовах післядипломної освіти (формальної, неформальної, інформальної) до розвитку різних видів обдарованості учнів;
  - інноваційні технології навчання і виховання обдарованої молоді та підготовка вчителя до їх застосування;
  - формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
  - підготовка майбутнього фахівця до екологічної освіти молоді;
  - підготовка майбутнього вчителя до формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді;
  - теоретико-методичні засади підготовки вчителів в умовах неперервної освіти.

### **Напрями досліджень:**

З проблеми обдарованості та креативності захищено низку дисертаційних досліджень, зокрема:

- О.Є. Антонова – докторська дисертація на тему "Теоретичні та методичні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах";

- Ю.М. Клименюк – кандидатська дисертація на тему "Підготовка майбутнього учителя початкової школи до навчання інтелектуально обдарованих учнів";

- О.В. Ващук – "Формування готовності вчителя природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегративного підходу".

У межах розробки цієї проблеми працюють докторанти

- Р.К. Мельниченко – "Теоретичні і методичні засади професійної підготовки вчителів біології до профільного навчання учнів";

- Н.М. Мирончук – "Теоретичні і методичні основи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності";

- В.В. Павленко – "Теорія і практика розвитку креативності школярів у системі загальної середньої освіти Польщі" та аспіранти:

- С.І. Шевчук – "Підготовка вчителя біології до роботи з інтелектуально обдарованими старшокласниками у позашкільних закладах освіти екологічного профілю";

- Д.О. Ліфференко – "Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників у позанавчальній діяльності";

- О.П. Стадник – "Підготовка вчителя біології до розвитку дослідницьких здібностей старшокласників у позашкільних закладах екологічного профілю";

- О.В. Солодовник – "Педагогічні умови розвитку професійної обдарованості студентів медичних коледжів у процесі фахової підготовки";

- С.А. Постова – "Підготовка учителів інформатики до розвитку творчого мислення старшокласників у позанавчальній діяльності";

- М. Медведєва – "Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до творчої реалізації засобами образотворчого мистецтва";



▪ Н.П. Щербакова – "Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи".

### **Результати діяльності школи:**

- теоретично обґрунтовано модель обдарованості (з урахуванням ортогонального підходу до побудови структури особистості В. Рибалка);
- розроблено концепцію роботи з обдарованою студентською молоддю;
- розроблено, запроваджено та апробовано технології:
  - ✓ розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя;
  - ✓ організації та проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки;
- запроваджено у навчальний процес спецкурси, спрямовані на підготовку вчителя до роботи з обдарованими дітьми;
- налагоджено видання наукової, методичної, популярної літератури з проблеми обдарованості;
- запроваджено видання збірників наукових праць студентів та аспірантів;
- проведено ряд науково-практичних конференцій з проблеми обдарованості;
- введено у дію Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю.

Відбувається популяризація здобутків обдарованої молоді, поширення досвіду роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників. Активно співпрацюємо із Житомирським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти, Житомирською територіальною філією Малої академії наук, відділами освіти Коростенського, Новоград-Волинського, Володарсько-Волинського, Радомишльського районів Житомирської області. Постійно відбуваються зустрічі з педагогічними працівниками цих районів з проблем навчання і виховання обдарованих учнів, організації

науково-дослідної роботи учнів учасників МАН, вчителів-дослідників тощо.

Проведено низку **науково-практичних конференцій** з проблеми обдарованості:

*міжнародна науково-практична конференція:* "Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах" (22-23 травня 2014 р.);

*всеукраїнські науково-практичні конференції* (разом із відділом підтримки обдарованості та міжнародної співпраці Інституту обдарованої дитини НАПН України):

"Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді" (11-12 травня 2011 року);

"Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива" (21 листопада 2013 р.);

*всеукраїнський круглий стіл* "Світоглядні та методологічні принципи креативності в освітній системі сьогодення" (14 лютого 2012 року). Результатом круглого столу стала монографія "Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі".

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

### ***Монографії***

1. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 208 с.

2. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: Монографія. Вид. 2-ге, доп. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2004. – 270 с.

3. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с."

4. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.

5. Педагогічна обдарованість як основа розвитку професійної майстерності вчителя // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: Монографія / За ред. М.М. Солдатенка, О.М. Семеног. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. – 284 с. (авторські – С. 56-77).

6. Концептуальні освітньо-інноваційні дискурси навчання обдарованих студентів в умовах масовізації вищої школи // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: Монографія / За ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 227-238.

7. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : Монографія / О.Є. Антонова, Ю.М. Клименюк. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2011. – 263 с.

8. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – С. 14-41.

9. Теоретические подходы к построению структуры одаренности // Методы обучения и развития детей с признаками одарённости: монография / Е.Е. Антонова, Н.В. Шигапова, А.И. Кулик, И.В. Комаров [и др.] ; под общ. ред. Н.В. Лалетина ; Сиб. федер. ун-т ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. – Красноярск: Центр информации, 2012. – 252 с. (с. 168-183).

10. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу // Професійно-педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – С. 316-345.

11. Теоретичні та практичні умови створення науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості в Україні // Społeczeństwo i Edukacja Międzynarodowe Studia Humanistyczne Nr 2/2012, Legnica 2012. – С. 386-399.

12. Методологические подходы к изучению проблемы одаренности // Духовно-нравственные основы воспитания культурной элиты общества : коллективная монография / под. ред. А.В. Роговой. – Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2013. – С. 172-218.

13. Застосування системного підходу у побудові моделі обдарованості // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 68-91.

#### **Навчально-методичні посібники**

14. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 3-тє, доповнене і перероблене / За заг. Ред. О.А.Дубасенюк. – Київ, 2004. – 483 с. (авторські – С. 11-47, 213-233, 313 – 344).

15. Педагогічна практика: Навчально-методичний посібник. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 126 с. (Іванченко А.В., Дубасенюк О.А., Сбруєва А.А.).

16. Історія педагогіки. Робочий зошит: Посібник-практикум. – Вид. 2-ге, допов. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. – 120 с.

17. Загальна педагогіка. Робочий зошит: Посібник-практикум: Вид. 2-ге. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 96 с.

18. Методика викладання педагогіки: Навчально-методичний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. – 492 с. (Дубасенюк О.А.)

19. Методика викладання педагогіки: курс лекцій. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 327 с.

20. Методологія наукової діяльності : Навчальний посібник : Вид. 3-тє, перероб. / Д.В. Чернілевський, О.Є. Антонова, Л.В. Барановська та ін. / За ред. проф. Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с. (авторські – С. 89-99).

### ***Науково-популярні видання***

21. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / Терепищій С.О., Антонова О.Є., Науменко Р.А. та ін. – К.: ВМГО "Союз обдарованої молоді", 2008. – 156 с. (авт. 2,0 д.а.).

22. Біла книга молодіжної політики: підтримка обдарованої молоді / За ред. С.О. Терепищого. – К.: Державний інформаційно-ресурсний центр, 2008. – 132 с. (Науменко Р.А., Пінчук Н.І. та ін.).

23. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область / Ред рада вид.: В.Г. Кремень (гол.) [та ін.]; Редкол. тому: П.Ю. Саух (гол.) [та ін.]. – К.: Знання України, 2009. – 491 с.

24. Серця, віддані педагогіці (кафедрі педагогіки Житомирського державного педагогічного університету – 80) : історичний нарис / За заг. ред. О.Є. Антонової. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 118 с.

### ***Наукові статті***

25. Технологический подход к организации работы с педагогически одарённой молодёжью на примере Всеукраинской студенческой олимпиады по педагогике // Акмеология 2004 / Кузьмина Н.В., Зимичев А.М. составление и редакция. – СПб, Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 2004. – С.35-43.

26. Підходи провідних діячів Нового часу до розуміння обдарованості та проблеми виховання обдарованих дітей // 3б. наук. праць Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини: Ч. 2 / Гол. ред. Мартинюк М.Т. – К.: Міленіум, 2006. – С.13-19.

27. Обдарованість: сутність, структура, перспективи розвитку // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: зб. наук. пр. / за ред. С.Д. Максименко та Р.О. Семенової. – Т. 6. – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.. І. Франка, 2008. – С. 48-51.

28. Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одарённости // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – № 12. – М.: Международная академия наук педагогического образования, 2008. – С. 92-98.

29. Центр работы с одаренной студенческой молодежью как воспитательное средство разностороннего развития будущего специалиста // Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития: материалы международной научной конференции 2-3 апреля 2009 г. – М.: МАНПО, 2009. – С. 172-181.

30. Технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів // Paradigmaty oswiatowe I edukacja nauczycieli // Pod redakcja W. Kremienia, T. Lewowickiego, S. Sysojewej. – Warszawa – Krakow : Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. – С. 196-203.

31. Теоретические подходы к построению структуры одаренности // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. – № 2 (2). – 2010. – С. 13-16.

32. Концепция обучения одарённых студентов в высших педагогических учебных заведениях // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. – № 3 (3). – 2010. – 20-23.

33. Проблема развития способностей и одарённости в педагогической теории Я.А. Коменского // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология. – № 1 (4). – 2011. – С. 17-20.

34. Теоретические подходы к построению структуры одаренности // Одарённый ребёнок : научно-практический журнал. – № 2. – 2011. – М., 2011. – С. 47-55.

35. Інтелектуальні здібності у структурі обдарованості особистості // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика: зб. наук. пр. – Випуск 5 // І.С. Волощук (головний редактор) та інші. – К.: Інформаційні системи, 2011. – С. 137-144.

36.Методологические подходы к изучению проблемы одаренности // Гуманитарные науки как ресурс развития человеческого потенциала в условиях динамично меняющегося мира: сб. ста. по мат-м межд. научн.-практ. конф. 2-3 ноября 2011 года/ Забайк. гос. гум.-пед. унив-т. – Чита, 2012. Ч. 2. – 337с. – С. 36-45.

37.Психолого-педагогическое сопровождение одарённого ребёнка как реализация личностно ориентированного подхода // Одарённый ребёнок : научно-практический журнал. – № 3. – 2013. – М., 2013. – С. 126-139.

38.Особливості прояву обдарованості у дорослої людини // Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: збірник матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.) [колектив авторів]. – К., Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. – С. 44-51.

39.Становлення й розвиток університетів Центрально-Східної Європи як культурно-освітніх та наукових осередків // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка // За заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.Є. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 5. – С. 3-10.

40.Вплив полікультурного середовища на розвиток обдарованості майбутніх педагогів // Проблеми освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 82. – Вінниця-Київ, 2015. – С. 27- 32.

41. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема // Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. показч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т.В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. – Київ, 2015. – С. 8-15.

## **РОЗДІЛ 2.**

# **ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН**

### **2.1. ОЛЕКСАНДР ВАСИЛЬОВИЧ ВОЗНЮК – ТВОРЧИЙ ДОСЛІДНИК ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ СИНТЕЗУ ЗНАНЬ**



Вознюк Олександр Васильович, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Народився в селі Білокоровичи Олевського району Житомирської області 30 червня 1958 року в сім'ї військовослужбовця. З 1982 по 1987 р. навчався на факультеті іноземних мов Житомирського державного

педагогічного інституту. Після закінчення педагогічного інституту отримав диплом з відзнакою за спеціальністю вчителя англійської та німецької мови.

Стаж педагогічної роботи: у ЗОШ – 14 років, у вищих закладах освіти III-IV рівня акредитації – 16 років, в тому числі у Житомирському державному університеті імені Івана Франка – 7 років

У 2009 році захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата наук на тему "Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття)". У 2014 році захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора наук на тему "Теоретико-

методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін".

Викладав та викладає такі **навчальні дисципліни**: "Основи педагогічної майстерності", "Історія педагогіки", "Методика викладання трудового навчання", "Порівняльна дошкільна педагогіка", "Організація дослідно-експериментальної діяльності дітей в природі", "Основи дефектології та логопедії", "Творча діяльність педагога дошкільної освіти", "Підготовка до практики в оздоровчому таборі", "Теорія соціального виховання", "Духовно-моральні чинники здоров'я особистості" та ін.

Має близько 500 публікацій, з них більше ніж 300 – наукових та близько 25 – навчально-методичного характеру, у тому числі – більш ніж 20 посібників, науково-методичних посібників та методичних рекомендацій (з них 3 навчальних посібника з грифом МОН України), більш ніж 40 монографій (одноосібних та у співавторстві), а також близько 120 праць опубліковано у фахових виданнях з *педагогіки, психології, філософії, економіки, історичних, технічних, філологічних, медичних наук*.

Зазначені праці відображають різнобічність наукових інтересів, які фокусуються навколо філософських засад теорії синтезу знань та охоплюють як **загальнофілософські проблеми** (проблеми комплексного вивчення людини; синтез науки і релігії; духовність, історичний розвиток та соціетальні риси українського народу; загальна теорія систем, системний аналіз та універсальна модель буття; філософія цілісності, тоталогія; теорія критичних явищ; універсальна синергетична парадигма розвитку та парадигма циклічності; теорія впливу, теорія керівного хаосу; проблеми синергетики (в освіті, психології, філософії, соціології, економіці, природничих науках); узагальнена модель макроекономічних явищ; концепція нелінійного прогнозування історичних подій; проблеми моделювання штучної свідомості; парадигма фрактально-голограмної будови людини, соціумів та світу), так і **проблеми освіти**



(система гармонійного розвитку людини; організація знань у системі освіти: розробка універсальних "матриць знань"; методика викладання іноземних мов та філологічних дисциплін; апроксимально-аналітичний метод викладання іноземних мов; проблеми теоретичної та прикладної лінгвістики; концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини; психологічні механізми прийняття рішення та розв'язання проблем; професійний розвиток особистості педагога; психологія креативності та духовність людини; маніпуляція індивідуальною та масовою свідомістю; розробка антиманіпуляційних технологій та психологія реклами; проблеми екологічного виховання та ноосферної освіти; гендерні аспекти в педагогіці та психології; алгоритми створення гармонійних творів мистецтва; постнекласична парадигма мистецької освіти; проблеми здорового способу життя учнівської та студентської молоді; проблеми інклюзивної освіти; нова парадигма психокорекції дітей з особливими потребами та механізм наркотичної залежності; нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу; постнекласична концепція дошкільної освіти; постнекласична педагогіка; педагогічна парадоксологія; інноваційні технології в освіті; педагогіка навчаючої та виховуючої казки; логіко-евристична педагогіка; теорія особистості як трансцендентальної сутності; теоцентрична парадигма сучасної освіти; педагогіка життєвих фактів та ін.).

Наукові праці надруковано українською, російською, польською та англійською мовами, більше третини з яких знайшли відображення в Інтернет-ресурсах.

Результати наукової роботи були апробовані у виступах на більш ніж 250 міжнародних, всеукраїнських конференціях, круглих столах, семінарах в Україні, Польщі, Греції, Лівії, Італії, Білорусії, Росії, Казахстані.

Відповідальний секретар, член редколегії наукового часопису "Креативна педагогіка", журналу "Слово вчителю" та електронного видання "Андрагогічний вісник".

Дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся, Української Академії Акмеології, член декількох наукових шкіл та наукових співтовариств та один із засновників педагогічної синергетики в Україні.

Координатор міжвідомчої науково-дослідної лабораторії "Громадянський розвиток особистості професіонала", створеної на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ЖДУ імені Івана Франка.

Член Всеукраїнської асоціації педагогів і психологів з духовно-морального виховання. В Інституті філософії (м. Київ) у рамках *Лабораторії постнекласичних досліджень* (керівник: проф. В.В. Кизима) є засновником філософського напрямку "*Синтез науки і релігії*". Один із організаторів курсів з християнської етики для вчителів у м. Житомирі. Координатор міжнародного італійсько-українського проекту "Дошкільні заклади та відносини між сім'єю, суспільством та навчальним закладом щодо дітей з особливими потребами від 0 до 6 років у м. Житомирі – Україна".

Головним науковим надбанням є **філософська теорія синтезу знань**, різні аспекти якої відображено в останніх монографіях автора (2005-2016 рр.) загальним обсягом близько 600 д.а. Подамо Інтернет-посилання на ці монографії:

<http://eprints.zu.edu.ua/19921/>

<http://eprints.zu.edu.ua/21740>

<http://eprints.zu.edu.ua/4073/>

<http://eprints.zu.edu.ua/5167/>

<http://eprints.zu.edu.ua/9067/>

<http://eprints.zu.edu.ua/9545/>

<http://eprints.zu.edu.ua/10049/>

<http://eprints.zu.edu.ua/12948/>

<http://eprints.zu.edu.ua/16366/>

<http://eprints.zu.edu.ua/20492/>

<http://eprints.zu.edu.ua/21735/>

## **2.2. КОНЦЕПЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК МОДЕЛЬ ПРОДУКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

На основі опрацювання значної кількості наукової літератури розроблена *концепція особистості педагога як трансцендентальної сутності*.

Фундаментальною основою філософії та психолого-педагогічних наук постає проблема людської особистості, яка досліджувалася в контексті осягнення її сутності і соціальних умов актуалізації, оскільки метою розвитку людини є формування особистості (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, А.В. Петровський, К.Д. Ушинський, В.В. Рибалка) як самосвідомого початку Всесвіту.

Поглиблений аналіз проблемного поля дослідження дозволяє виявити щонайменше три принципові теоретичні проблеми, пов'язані як з вивченням 1) феномена унікальності і 2) самодетермінації (свободи) особистості, так і з її розумінням 3) парадоксальної єдності полярних атрибутів і чинників її функціонування, таких, наприклад, як самодостатність з одного боку, і соціальна зумовленість – з іншого.

Розглянемо ці три принципові теоретичні проблеми.

1) У процесі аналізу унікальності особистості виникає питання про те, як може космосоціоприродне середовище в нескінченній (принципово незлічимій) безлічі своїх елементів породжувати дещо унікальне і неповторне, не схоже ні на один з цих елементів.

2) У зв'язку з аналізом свободи особистості, виникає питання про те, як може підневільна сутність, якою є людина, повністю детермінована в плані свого розвитку та існування космосоціоприродним середовищем, бути особистістю, яка є, за визначенням, вільною від цієї детермінації. У строгому розумінні, відповідь на це одне з найскладніших філософських питань не може бути повністю вичерпана ні уявленнями про свободу особистості як поведінковий вибір з різних альтернатив, ані концепціями волюнтаризму, фаталізму, або

марксизму, що базуються на розумінні свободи як "пізнаної необхідності" та ін.

3) Парадокс несумісності двох полярних аспектів – самодостатності (свободи) особистості і соціальної зумовленості її формування та функціонування – найбільш повно виявляється в площині мотиваційної активності людини. Відомо, що розвиток людської особистості здійснюється за допомогою певного соціально-педагогічного середовища, яке постає чинником зовнішньої мотивації людської поведінки. Однак ця зовнішня мотивація, яка передбачає розвиток "з-під палки", має парадоксальним чином трансформуватися у внутрішню мотивацію, що реалізує існування людської особистості на основі незалежних від зовнішнього середовища внутрішніх мотиваційних механізмів, які звільняють людину від долі бути запрограмованим зовнішнім середовищем "біологічним роботом". Тут незрозумілим є яким чином, зовнішня детермінація переходить у внутрішню самодетермінацію, а об'єктивне трансформується у суб'єктивне.

Розгляд зазначених теоретичних проблем передбачає те, що в поле аналізу особистості потрапляють не тільки психологічні, а й загальнонаукові, а також філософські аспекти людини і світу (пов'язані, перш за все, із надзвичайно складним об'єктом науки і філософії, яким є принцип детермінізму, тобто принцип причинно-наслідкової залежності), що дозволяє дійти висновку: розв'язати зазначену фундаментальну проблему можна на шляхах комплексних міждисциплінарних постнекласичних досліджень, що базуються на принципі "методологічної надмірності", який на логіко-гносеологічному рівні пояснюється теоремою про неповноту К. Геделя. Згідно цієї теореми, в достатньо багатій формалізованій науковій мові є істинні твердження, які принципово неможливо довести (або спростувати) за допомогою засобів, формалізованих у межах цієї мови.

Відповідно до теореми про неповноту, в будь-якої наукової теорії (концепції), що оперує своєю мовою – специфічною системою взаємозалежних фактів, понять, законів, принципів, постулатів – завжди знаходяться деякі закони і принципи, які неможливо обґрунтувати в рамках даної теорії.

У силу цього наукові цілі теорії, пов'язані з обґрунтуванням її наріжних положень, часто виявляються недосяжними, оскільки, по-перше, в теорії завжди виявляються концептуальні лакуни – положення, які неможливо обґрунтувати (або спростувати). І, по-друге, те, що обґрунтовано в рамках однієї теорії, часто неможливо обґрунтувати в рамках іншої теорії, яка оперує іншими взаємопов'язаними фактами, поняттями, законами, принципами, постулатами.

Тому у всьому розмаїтті теорій і концепцій особистості неможливо знайти універсальну теорію, яка б змогла об'єднати зміст всіх інших, оскільки це об'єднання вимагає інтеграції й уніфікації всіх ключових положень теорій особистості, що часто суперечать одна одній, оскільки вони ґрунтуються на різних й іноді полярних теоретичних конструктах (постулатах, базових принципах, основоположних положеннях і поняттях).

Вирішення цієї здавалося б непереборної теоретико-методологічної труднощі є можливим за допомогою застосування принципу методологічний надмірності, тобто піднесення дослідника на новий гностичний **рівень** пізнання не шляхом об'єднання безлічі теорій особистості в площині традиційних методологічних критеріїв їх побудови, а шляхом розгляду феномена особистості в більш широкому й інформаційно "надмірному" пізнавальному контексті.

Це дає можливість вийти з досить вузьких соціально-психолого-педагогічних рамок традиційного вивчення особистості, тобто дозволяє розглядати її з позиції більш загальної міждисциплінарної гностично-онтологічної бази, залучаючи як результати постнекласичних досліджень, наукові феномени релятивістської і квантової фізики,

синергетики, формальної логіки, так і паранормальні явища "граничної реальності" (або "реальності неймовірного"), а також уявлення релігійної свідомості, в тому числі орієнтальні доктрини – східні вчення, в деяких з яких кількість психологічних понять на порядок вище, ніж у сучасній психології.

**Сходження** на згаданий новий більш високий "гностичний **обрій**" пізнання дозволяє побудувати так звану **трансцендентальну концепцію особистості, або людського "Я"**. При цьому трансцендентальність виступає основоположною, сутнісною, необхідною і достатньою характеристикою особистості в силу того, що саме за допомогою акта трансценденції досягається **свобода – сутнісна ж, тобто необхідна і достатня характеристика особистості**.

Зазначимо, що **трансцендування** (від лат. *transcendo* – переходити, перебиратися) може розумітися як:

1) вихід за межі дійсного;

2) вихід із стану заглибленості свідомості в мирське життя за її межі з метою здобуття істини і сенсу буття. В екзистенціалізмі таку заглибленість нерідко прирівнюють до рабства людини, а трансцендування – до звільнення.

3) С. Франк розрізнив "трансцендування зовні" (коли індивідуальна душа виходить за рамки своєї суб'єктивності до "іншого") і "трансцендування всередину" (або вглиб) – у сферу духу для вкорінення в духовній основі буття, що виявляє об'єктивну реальність і справжню опору індивідуального душевного життя.

Таке розуміння особистості як трансцендентальної сутності базується на парадоксі самосвідомості, пов'язаному з процесом редукції в невизначеність, відомий тим фахівцям, які пояснюють процес усвідомлення людиною самої себе за допомогою якогось внутрішнього усвідомлюючого початку – маленького чоловічка (гомункулуса): однак це, у свою чергу, вимагає, щоб у даному гомункулуса існував ще один гомункулус, який усвідомлює себе, і так до нескінченності.

З ідеєю трансцендування, "виходу за межі" початкового рівня перетворення конкретної ситуації (Е.Фромм, К. Лешлі, М.Бубер, Д.Б.Богоявленська, Д.Н. Завалішина, А.М. Матюшкін, Ю.М.Кулюткін, Р.С.Сухобська, Я.О. Пономарьов) пов'язані певні теоретичні передумови виділення надситуативної проблемності у вирішуваній педагогічній ситуації. Поширеною формою "виходу за межі" в будь-якому продуктивному розумовому процесі виступає встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, які дозволяють створити більш довершений спосіб дії. Як наслідок, продуктивний процес стає багатовимірним, гнучким.

Можна говорити про декілька механізмів процесу трансценденції, тобто дистанціювання від космосоціоприродної реальності, в якій людина існує, **створюючи** з нею органічну єдність. Ця реальність реалізується у контексті фундаментальної її моделі, що використовується у філософії – людина та світ ("Я" та не-"Я"). Світ (Всесвіт), у свою чергу, в найбільш повному і фундаментальному вигляді можна уявити у сфері п'яти основних науково-філософських категорій, які виробило людство, – трьох форм буття матерії (**час, простір, рух**) і двох видів матерії – **речовини і поля**.

Таким чином, *трансценденція людини від реальності (буття) як актуалізація особистості реалізується у процесі трансценденції від кожного із зазначених аспектів реальності, в тому числі й самої себе.*

**1. Процес хрональної трансценденції** передбачає дистанціювання (звільнення) людини від принципу причинно-наслідкової залежності, яка задається часом як принципом послідовного лінійного розгортання тих або інших процесів. Звільнення (трансценденція) від лінійної заданості життєвого процесу реалізується в контексті синергетичних механізмів розвитку будь-якої системи, які виявляють **біфуркаційно-хаотичні** (граничні, критичні, сензитивні, флуктуаційні) фази, в яких система, що розвивається, звільняється від принципу лінійного

детермінізму, входить у динамічну неврівноважену фазу, в якій старого стану системи вже нема, а нового – ще нема.

Порівнюючи характер взаємовідношень Хаосу і Порядку з варіантами еволюційної та біфуркаційної траєкторій розвитку систем, Е.А. Азроянц стверджує, що момент переполюсовання суперечностей (їх взаємний перехід, який спостерігається у діалектичному процесі розвитку) лежить точно на біфуркаційній частині життя системи. Решта лежить у сфері лінійних еволюційних перебудов<sup>8</sup>. Відтак, саме у біфуркаційній фазі людина здобуває свободу від детермінізму світу, тобто стає **вільною сутністю**.

**2. Просторова трансценденція** особистості реалізується в площині уявлень про Абсолютну сутність (Бога), трансцендентну буттєвому простору світу і повністю вільною від нього. Простір тут виступає буттєвою ареною, в яку занурені предмети і явища космосоціоприродної реальності, тому простір, по суті, символізує світ, універсум в цілому, а дистанціювання від простору можна розуміти як дистанціювання від принципу буття в цілому, що передбачає вихід за його межі в **сферу Абсолюту**.

**3. Речовинна трансценденція** реалізується як процес дистанціювання людини від себе як цілісності, як речовинно-психічної (субстратної) єдності. Це відбувається у процесі **рефлексії, самосвідомості**, що досягається, у свою чергу, в процесі мислення, а саме, такого мислення, яке постає діалектичним, творчим, парадоксальним, тобто відкритим парадоксу.

**4. Польова трансценденція** реалізується як дистанціювання людини від принципу поля, що реалізує механізм взаємодії в нашому інерційному світі. Звільнення від принципу поля, тобто від принципу

---

<sup>8</sup> Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. –М.: Издательский дом "Новый век", 2002. – 416 с.



інерційності означає актуалізацію **волі** (вольового початку людини) як суть принципово неінерційної, такою, що діє "від супротивного".

Воля – це антиінерційна сутність, тобто вона постає поза нашим світом, оскільки атрофується за відсутності перешкод. На відміну від нашого інерційного світу, де тіла уповільнюють рух перед перешкодами і прискорюються після поштовху, воля діє навпаки. Тому цілком справедливим є вчення П.В. Симонова про волю, у якому він протиставить волю людини її потребам, визначаючи волю як "антипотребу".

Дійсно, пише П.В. Симонов, воля як "неінерційна" (ірраціональна) сутність актуалізується та підвищується перед перепоною й атрофується за умов відсутності перешкод. Воля поводить себе так само, як поводять себе тіло з "уявною масою", яка виражається уявним числом, таким, наприклад, як корінь квадратний з мінус одиниці. Тіло з уявною масою теоретично повинно прискорюватись перед перепоною і зупинятися від поштовху<sup>9</sup>. Цей механізм можна проілюструвати теорією дисонансу Л. Фестінгера, де ми можемо дізнатися, що діти, яким загрожували невеликим покаранням за те, що вони грали з улюбленою іграшкою, зменшують свою прихильність до іграшки в набагато більшому ступені, ніж діти, яким загрожували великим покаранням<sup>10</sup>.

**5. Динамічна трансценденція** як подолання руху як принципу "тут і тепер" може бути проаналізована в контексті розуміння людського "Я" як сутності принципово надситуативної, вільною від принципу "тут і тепер", зануреної в систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), націлених на *майбутнє*. Тобто, бути трансцендентним руху, означає залежати не від сьогодення (актуального моменту руху), а майбутнього (дещо потенційного), у сфері якого рух ще чекає бути актуалізованим. Майбутнє як

---

<sup>9</sup> Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций / П.В. Симонов // Журнал Высшей нервной деятельности. – Вып. 2. – Т. 47. – 1997. – С. 320–328.

<sup>10</sup> Festinger L. A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. – Stanford, 1957, N. Y., 1964. – 291 p.

**мета** реалізується в контексті **сенсу** ("мета є сенс") як ціннісно-світоглядній категорії.

Зазначимо, що ідея переборення руху як **динамічної трансценденції** людського "Я" може бути проаналізована у нашій концепції особистості людини як сутності принципово надситуативної, зануреної у систему ціннісних орієнтацій (ідеалів), що націлені у **майбутнє**. Таким чином, для того, щоб перебороти парадокс розвитку та зрозуміти "Я" людини як трансцендентну сутність, котра виявляє принципову генетичну й причинну відстороненість людини від феноменального світу, можна припустити, що людське "Я" кристалізується у майбутньому, як відсторонений від теперішнього, занурений у майбутнє ідеальний момент мотивації поведінки людини.

Це потенційне (віртуальне, ідеальне) майбутнє виявляє здатність, поряд з теперішнім, мотивувати поведінку людини. Ця мотивація й детермінація майбутнім теперішнього, постає у трьох функціях **аналітичної рефлексії майбутнього та системи цінностей** (ідеалу), що мотивує теперішню поведінку людини;

**6. Нарешті, індивідуальна трансценденція** передбачає подолання людини самої себе, переборення егоцентричного принципу, що означає розвиток здатності до **самопожертви, любові, емпатії**, що передбачає здатність людини зрікатися себе; і якщо цей процес сповнюється певного сенсу, а не є простим актом суїциду, то в цьому разі маємо акт самопожертви людини заради реалізації певної зовнішньої цілі, яка, відповідно до категоричного імперативу Канта, орієнтується на людину.

Відтак, ми здійснили одне з найбільш універсальних узагальнень, яке стосується видів та форм буття і законів діалектики. Стосовно останніх зазначимо, що традиційно відомі три закони діалектики. **Четвертий – всезагальний зв'язок предметів і явищ – був деякий час визнаним у сталінські часи.** Філософський принцип єдності та цілісності світу також можна вважати діалектичним законом. Таким же чином можна вважати законом

діалектики принцип взаємодії, яка реалізує резонанс – здатність предметів, що взаємодіють, реагувати одне на одне, змінюючись при цьому. **Визначені концептуальні положення можна застосувати до характеристики компонентів особистості педагога.**

Таблиця 1

**Відповідність компонентів особистості педагога видам та формам буття і законам діалектики**

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ    | ВИДИ ТА ФОРМИ БУТТЯ  | ЗАКОНИ ДІАЛЕКТИКИ  |
|---------------------------|--|--|
| Самосвідомість, рефлексія | <b>Поле</b> , яке не має маси спокою, постає процесом рефлексії буття, оскільки поле можна вважати передавачем взаємодії речовинних форм     | <b>Всезагальний зв'язок предметів та явищ світу</b> , що реалізує рефлексивно-самосвідому функцію світу                      |
| Цінність, ціль            | <b>Речовина</b> , яке має масу спокою і як головна "цінність" буття, постає вкрай рідкою сутністю у Всесвіті                                 | <b>Єдність світу</b> , його цілісність, що реалізує ціннісно-цільову установку ("ціль – ціле")                               |
| Воля, активність          | <b>Рух</b> як активний, "вольовий" принцип буття, оскільки все перебуває у русі, то останній постає принципом переборення меж сталості буття | <b>Заперечення заперечення</b> , що реалізує принцип волі як заперечення примусу середовища                                  |
| Свобода, самодетермінація | <b>Простір</b> як сутність, що все в собі вміщую, залишаючись при цьому "за кадром" як "нейтральний" елемент                                 | <b>Єдність та боротьба протилежностей</b> , що реалізує принцип парадоксу й хаосу, який постає механізмом досягнення свободи |
| Творчість, божественність | <b>Час</b> , який конститує творіння (задає часові межі Всесвіту), що постає божественним актом  | <b>Перехід кількості в якість</b> , що забезпечує зміну предметів і явищ (у часі)  |
| Саможертвовність, любов   | <b>Фізичний вакуум</b> , з якого утворено все суще, що робить фізичний вакуум своєрідним жертвним початком світу                             | <b>Взаємодія і резонанс</b> , що реалізує обопільний аспект існування предметів і явищ світу.                                |

Відтак, можна говорити про шість компонентів особистості педагога, які корелюють з головними аспектами соціоприродної реальності.

Таблиця 2

**Компоненти особистості педагога та їх відповідність основним цивілізаційним сутностям**

| Компоненти (початки) особистості педагога | Суспільно-економічна формація        | Педагогічні цивілізації | Діалектичний етап розвитку | Основна цивілізаційна роль людини |
|---|--------------------------------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| Самосвідомо-рефлексивний початок          | Комунізм, інформаційний стан соціуму | Креативна               | Синтез                     | Особистість                       |
| Цільовий, ціннісно-смісловий початок      | Соціалізм                            |                         |                            |                                   |
| Вольовий початок                          | Капіталізм                           | Репродуктивна           | Антитеза                   | Фахівець                          |
| Вільний, самодетермінований початок       | Феодалізм                            |                         |                            |                                   |
| Божественний творчий початок              | Рабовласницька формація              | Природна                | Теза                       | Громадянин                        |
| Саможертвований початок                   | Первісно-общинна формація            |                         |                            |                                   |

Зазначимо, що аналіз буттєвих модусів людини дозволив диференціювати щонайменше шість таких модусів: **біологічний** (спадкові біологічні якості), **психологічний** (якості, пов'язані із перебігом психічних процесів), **соціальний** (якості, що реалізуються через існування людини у соціумі), **професійний** (якості, що визначаються фахово-діяльнісною активністю людини), **ціннісний** (якості, пов'язані із її морально-світоглядними орієнтирами), **антропологічний** (якості, які виявляються у зв'язку із належністю людини до *Homo sapiens*, що, відповідно до регілійного погляду, наділена вільною волею).

Ці модуси корелюють як із компонентами особистості педагога, так і з головними мислительними стратегіями педагога, які визначають такі типи педагогів: **синтезатор** (відкрита конфронтація, позиція стороннього спостерігача, фантазування у стилі "що буде, якщо...", негативний, критичний аналіз, інкубація суперечностей); **ідеаліст**

(інтерес до цілого, визначення цілей та критеріїв, рецептивне слухання, пошук засобів для досягнення злагоди, апологія гуманності); **прагматик** (фрагментарність, експериментування, пошук швидкої віддачі, тактичне мислення, маркетинговий підхід, планування можливостей); **аналітик** (систематичний аналіз варіантів, потреба у додаткових даних, консервативне фокусування, конструктивна увага до деталей, аналіз через синтез); **реаліст** ("Що? Де? Коли? Як?») інвентаризація ресурсів, прагнення до практичних результатів, спрощення, опора на думку фахівців, корегування)<sup>11</sup>; **діалектик** (поєднання протилежностей, пошук тотального синтезу, тяжіння до творчості, вихід за межі актуальної даності, надситуативність). Подамо взаємозв'язки зазначених категорій:

Таблиця 3

**Взаємозв'язки між типами педагога (відповідно до мислительних стратегій), його базовими буттєвими модусами та компонентами особистості**

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА        | ТИПИ ПЕДАГОГІВ                                     | БУТТЄВІ<br>МОДУСИ ЛЮДИНИ |
|---|--|--------------------------|
| Самосвідомо-<br>рефлексивний початок      | Синтезатор<br>(сторонній спостерігач)              | Психологічний модус      |
| Цільовий, ціннісно-<br>смиловий початок   | Реаліст (практичні<br>результати)                  | Ціннісний модус          |
| Вольовий початок                          | Прагматик<br>(планування<br>можливостей)           | Біологічний модус        |
| Вільний,<br>самодетермінований<br>початок | Аналітик (аналіз<br>варіантів та їх вибір)         | Антропологічний<br>модус |
| Божественний творчий<br>початок           | Діалектик (синтез<br>протилежностей,<br>творчість) | Професійний модус        |
| Саможертвний початок                      | Ідеаліст (апологія<br>гуманності)                  | Соціальний модус         |

<sup>11</sup> Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1996. – 512 с. – С. 166-167.

Компоненти особистості педагога також співвідносяться з суттєвими напрямками та ознаками сучасної філософії як форми суспільної свідомості, яких шість:

*раціоналізм, практицизм та сцієнтизм* (спрямованість на реальне життя – індивідуальне, соціальне, матеріальне, духовне та його раціонально-наукову інтерпретацію),

*еволюціонізм* (ідея еволюції природи, суспільства та людського пізнання),

*креаціонізм* (ідея створення світу Богом),

*релятивізм* (ідея відносності всілякого знання та форм його здобування),

*холізм, тоталлогія* (спрямованість на пізнання цілісності світу та його розгляд під кутом зору парадигми цілісності),

*містичність та ірраціоналізм* (спрямованість на містично-приховані аспекти буття та використання ірраціональних засобів їх досягнення):

Таблиця 4

**Таблиця відповідності напрямів сучасної філософської думки фундаментальним компонентам особистості педагога**

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА | НАПРЯМИ СУЧАСНОЇ<br>ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ |
|------------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний           | Релятивізм                             |
| Цільовий, ціннісно-смісловий       | Еволюціонізм                           |
| Вольовий                           | Раціоналізм, практицизм та сцієнтизм   |
| Вільний,<br>самодетермінований     | Холізм, тоталлогія                     |
| Божественно-творчий                | Креаціонізм                            |
| Саможертвовно-емпатійний           | Містичність та ірраціоналізм           |

Зазначені відповідності можна простежити й на основі інноваційних шкіл ХХ століття:

**Таблиця відповідності інноваційних шкіл ХХ століття фундаментальним компонентам особистості педагога**

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ<br>ПЕДАГОГА | ПРИНЦИПИ ТРАНСФОРМАЦІЇ<br>НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ   |
|---------------------------------------|---|
| Самосвідомо-<br>рефлексивний          | "Відкриті школи" (з'явилися в Великій Британії) стверджували індивідуальний характер навчання, яке зводилося до фактичної відмови від обов'язковості навчальних планів і програм, класно-урочної форми навчання, твердого розкладу та єдиного шкільного режиму, скасування оціночної системи контролю .   |
| Цільовий,<br>ціннісно-<br>смысловий   | Школа, організована відповідно до "методом проектів " (У.Кіппатрик, США, Б. Рассел, Великобританія), надавала учням право вільного вибору занять. "Школа для життя, через життя" (О. Декролі, Бельгія) – навчання і виховання в тісному зв'язку з природою, опора на діяльність і свободу дитини, тісний контакт з сім'ями учнів.   |
| Вольовий                              | "Школа діяння" (Д. Дьюї , США ) прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дітей , стимулюючи їх природний розвиток . З даного напрямку виникли: "Лабораторна школа" (Д. Дьюї); "Ігрова школа" (К.Пратт), "Дитяча школа" (М. Наумберг), "Органічна школа" (М.Джонсон) та ін.  |
| Вільний,<br>самодетер-<br>мінований   | "Трудова школа" (вперше з'явилися в Німеччині, Швейцарії, Австрії, Франції; в Росії це трудові школи А.С.Макаренка, С. Т. Шацького, П.П. Блонського) забезпечувала професійну підготовку школярів , орієнтувала на працю як самоцінність і як елемент культури, спиралася на самостійність школяра і організацію самоврядування. Школи, які працюють за "дальтон-планом" (вперше з'явилися в Англії, потім у США ): свобода дитини, взаємодія його з групою дітей, розподіл навчального часу. "Неградуїтований школи" (США) – навчальні заклади , в яких скасовано поділ на річні класи. Навчання по кожному циклу надає можливість освоювати програму в індивідуальному ритмі. |
| Божественно-<br>творчий               | Вальдорфська школа (Р. Штайнер, Німеччина) вирішувала завдання всебічного розвитку особистості дитини за допомогою інтенсивної духовної діяльності. Тому школа орієнтувалася на автономне від соціального світу духовне життя дітей.  |
| Саможертвно-<br>емпатійний            | "Вільні шкільні громади" (засновані в Німеччині Г. Літц, П.Гехебом) – школи- інтернати, організація життя якої будувалася на принципах вільного розвитку дитини і співробітництва громадян невеликого суспільства.  |

Можна також співвіднести й принципи реформаторських напрямів у нетрадиційній педагогіці ХХ століття з фундаментальними компонентами особистості педагога.

Таблиця 6

**Таблиця відповідності реформаторських напрямів у педагогіці ХХ століття фундаментальним компонентам особистості педагога**

| КОМПОНЕНТИ<br>ОСОБИСТОСТІ<br>ПЕДАГОГА | РЕФОРМАТОРСЬКІ НАПРЯМИ<br>У ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТОЛІТТЯ  |
|---------------------------------------|---|
| Самосвідомо-<br>рефлексивний          | <b>Педагогіка особистості</b> (Е.Вебер, Г.Гаудінг, Г.Шаррельман, Е.Зальвюрк, А.Лихтварк, Німеччина) – виховання як синхронна взаємодія вихователя та вихованця носить творчий характер, виключає придушення особистості та передбачає виховання через мистецтво.  |
| Цільовий,<br>ціннісно-<br>смісловий   | <b>Прагматична педагогіка</b> , прогресивізм (Д.Дьюї, Е.Паркхерст, У.Кілпатрик, Е. Коллінс, США) – метод учіння через дію, школа дії, а не навчання.  |
| Вольовий                              | <b>Експериментальна педагогіка</b> (В.А.Лай, Е.Мейман, Німеччина, А.Біне, Франція, О.Декролі, Бельгія, П.Бове, Е.Клапаред, Швейцарія, Е. Радндайк, У.Кілпатрик, США) – культ факту та математичної точності, навчання та виховання виходить з психології дитини, теорія вродженої обдарованості, інтелектуальні тести, біхевіоризм. |
| Вільний,<br>самодетер-<br>мінований   | <b>Вільне виховання</b> (Е.Кей, Швейцарія, М.Монтессорі, Італія) входить з потреб дитини.   |
| Божественно-<br>творчий               | <b>Функціональна педагогіка</b> (Е.Клапаред, А.Феррьєр, Швейцарія, С. Френе, Франція) – дитяча гра, опора на інтереси кожного учня, періодизація розвитку дитини та дитячих інтересів.  |
| Саможертвно-<br>емпатійний            | <b>Трудова школа та громадянське виховання</b> (Г.Кершенштейн, Німеччина) – головна мета: трудова і фізична підготовка до професійної діяльності.   |

У цьому зв'язку важливим є узагальнення, яке стосується відповідності цивілізаційних освітніх змін фундаментальним компонентам особистості педагога.



**Таблиця відповідності цивілізаційних  
освітніх змін фундаментальним компонентам  
особистості педагога**

| КОМП-ТИ<br>ОСОБ-ТИ<br>ПЕДАГОГА         | ЦИВІЛІЗАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ  |
|--|--|
| Самосві-<br>домо-<br>рефлек-<br>сивний | <p><b>Зміна парадигми навчання:</b> від репродуктивної "школи пам'яті" (знання, орієнтовані на минуле) – до творчо-продуктивної "школи мислення" (знання, орієнтовані на майбутнє).</p> <p><b>Зміна парадигми пізнання:</b> від орієнтації на зовнішню соціально-педагогічну реальність та дисциплінарну модель освіти – до спрямованості у глибини свого "Я" через рефлексію, критичне мислення, самосвідомість як умов реалізації транс- та міждисциплінарної моделі</p> |
| Цільовий,<br>ціннісно-<br>смиловий     | <p><b>Зміна місії освіти:</b> від підготовки підростаючого покоління до життя – до забезпечення умов формування особистості, що перебуває у процесі самовдосконалення та формує соціальні умови свого життя</p> <p><b>Зміна мети освіти:</b> від навчання як знаннєцентрированої мети освіти – до виховання як гуманістично-людиноцентрованої мети освіти.</p>   |
| Вольовий                               | <p><b>Зміна парадигми педагогічного впливу:</b> від формувальної парадигми педагогічного впливу – до розвивальної парадигми.</p> <p><b>Зміна парадигми предмету впливу:</b> від виховання як об'єкта педагогічного впливу – до виховання як суб'єкта, що трансформує зовнішній вплив та здійснює самовплив.</p>  |
| Вільний,<br>самодетер-<br>мінований    | <p><b>Зміна парадигми освітнього процесу:</b> від навчання, що мотивується зовнішніми обставинами, до самонавчання, що реалізується завдяки внутрішній мотивації учасників освітнього процесу.</p> <p><b>Зміна моделі існування людини:</b> від адаптивної до неадаптивної моделі, від регуляції зовнішнім середовищем до саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення, саморефлексії, саморозвитку, самовдосконалення, самопереконавання.</p>          |
| Божест-<br>венно-<br>творчий           | <p><b>Зміна погляду на людину:</b> від розуміння людини як біосоціальної істоти – до розуміння її як істоти ноосферної, космопланетарної, божественної.</p> <p><b>Зміна освітнього маршруту</b> – від дискретного до континуального, тобто від освіти "на все життя" до неперервної освіти й життєтворчості протягом всього життя.</p>   |
| Саможер-<br>товно-<br>емпатійний       | <p><b>Зміна взаємин учасників освітнього процесу:</b> від суб'єкт-об'єктних стосунків як механізму передачі знання – до суб'єкт-суб'єктних взаємин як механізму сумісного здобування (генерації) знання шляхом творчості.</p> <p><b>Зміна мотивів педагогічної діяльності:</b> від актуальної прагматичної установки педпраці як засобу забезпечення життя до потенційної духовної установки педпраці як сенсу життя, спрямованого у вічність.</p>                         |

Розглянемо модель особистості педагога у контексті його професійно-педагогічних та особистісних якостей.

Таблиця 7

**Важливі професійно-педагогічні якості педагога**

| <i>КОМПОНЕНТИ<br/>ОСОБИСТОСТІ<br/>ПЕДАГОГА</i> | <i>ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА</i>   |
|--|---|
| <i>Самосвідомо-<br/>рефлексивний</i>           | Доступність методів педагога для учнів, тобто "методичність" знань як здібність ці знання ефективно викладати і сприймати; розуміння природи дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатності для певного виду майбутньої діяльності; усвідомлення цілісності людини і біосфери; здатність мислити і будувати навчально-виховний процес у системі діалогу; здатність розуміти іншого, знаходити компроміси, вміти вести дискусію; здатність формувати естетичні критерії оцінки явищ; оцінка педагогом самого себе, своїх педагогічних можливостей, професійних якостей і ролі у творчому перетворенні себе і навколишніх обставин; адекватна самооцінка свідчить про ступінь власної гідності, характер спрямованості вчинків учителя; передбачливість, принциповість, самостійність, самокритичність, емпатійність. |
| <i>Цільовий,<br/>ціннісно-смиловий</i>         | Уміння захопити знаннями, відповідальність, спрямованість на самовдосконалення, переконання у своєму призначенні, педагогічній місії.   |
| <i>Вольовий</i>                                | Уважність, витримка і самовладання, дисциплінованість, емоційна стійкість, критичне мислення, духовне та фізичне здоров'я, наполегливість, незалежність, організованість, почуття власної гідності, уміння впливати на учнів, мотивувати їх на розвиток та саморозвиток   |
| <i>Вільний,<br/>самодетермінований</i>         | Ініціативність, гнучкість поведінки, прагнення до професійного самовдосконалення  |
| <i>Божественно-<br/>творчий</i>                | Розуміння гармонійної єдності Всесвіту, його екологічності, глибоки професійні знання, висока професійна компетентність, що відповідає творчому рівню діяльності в ОКХ вчителя-предметника; довершена педагогічна техніка, багатомірна людина, що характеризується проблемно-орієнтованим професіоналізмом, майстерність, захопленість, ініціативність; прагнення вчителя до ідеалу зумовлюється необхідністю гармонійного самовдосконалення, що забезпечує професійну, інтелектуальну та морально-духовну довершеність педагога  |
| <i>Саможертвно-<br/>емпатійний</i>             | Працелюбство, принциповість, чесність, вимогливість до себе, любов до дітей, гуманність, доброта, сумлінність, доброзичливість, турбота про учнів, товариськість, порядність тощо.  |

Важливим постає також зіставлення компонентів особистості педагога з системними та інструментальними ознаками педагогічної технології<sup>12</sup>:

Таблиця 8

**Таблиця відповідності ознак педагогічних технологій фундаментальним компонентам особистості педагога**

| КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ       | ОЗНАКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ                                   |
|------------------------------|--|
| Самосвідомо-рефлексивний     | Тип організації та управління пізнавальною діяльністю            |
| Цільовий, ціннісно-смісловий | Провідні чинники психічного розвитку                             |
| Вольовий                     | Концепція засвоєння досвіду                                      |
| Вільний, самодетермінований  | Орієнтація на особистісні структури суб'єктів освітнього процесу |
| Божественно-творчий          | Філософська основа   |
| Саможертовно-емпатійний      | Ставлення до дитини  |

Розглянемо **головні шляхи формування особистості педагога у контексті психолого-педагогічної науки.**

**1.** Основний механізм розвитку **самосвідомо-рефлексивного початку особистості** полягає як у розвитку механізмів абстрактно-логічного мислення (завдяки проблемним лекціям), що реалізує механізми абстрагування людини від самої себе й світу, так і в розвитку рольового початку людини, що досягається за допомогою соціально-рольових тренінгів, у яких учасники суб'єкти освітнього процесу можуть значно збільшити репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої залежно від обставин. При цьому тренінги реалізують педагогічні ситуації, які вчителі мають опрацювати у контексті формування особистісних якостей, моральних принципів та

---

<sup>12</sup> Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 252 с.

переконань, ціннісних орієнтацій учнів<sup>13</sup>.

**2. Розвиток цільового, ціннісно-смыслового початку** особистості пов'язаний як з формуванням абстрактно-логічних, рефлексивних механізмів людського мислення ("мета є сенс"), так і розвитком мотиваційних механізмів людської поведінки, спрямованих на майбутнє і пов'язаних з рефлексією майбутнього, що на психолого-педагогічному рівні реалізується в технології "завтрашньої радості" як побудови перспективних ліній діяльності, розробленої А.С. Макаренком<sup>14</sup>. Цей напрям також реалізується як на рівні лекцій, так і тренінгових вправ, які спрямовується на розвиток рефлексії майбутнього та процесу цілепокладання, проектування власної педагогічної діяльності. Тут важливе значення мають і педагогічні задачі, які допомагають учителю осмислити та реалізувати на практиці передовий педагогічний досвід<sup>15</sup>,

---

<sup>13</sup> Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с. – С. 168-170.

<sup>14</sup> Бех І.Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми: в контексті творчості А. С. Макаренка / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 5-17.; Вознюк О.В. Новий підхід до розуміння людського "Я" як цілісності та педагогічна система Макаренка / О. В. Вознюк // Національна освіта у контексті творчості А. С. Макаренка : зб. наук. праць / за ред. проф. М. В. Левківського. – Житомир : ЖЦНТЕІ, 2003. – С. 28-31.; Вознюк О.В. Синергетичні засади педагогічної системи А.С.Макаренка / О.В. Вознюк // Антон Макаренко і сучасність: Збірник наукових праць / За ред. проф. Левківського М.В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 42-50.; Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія /За ред.О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163.; Вознюк О.В. Виховний заклад А.С.Макаренка як довершена педагогічна система та гармонійне розвивальне середовище // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 3 (29). – Суми: Вид-во СумДПУ, 2013. – С. 10-20.; Вознюк О.В. Теоретико-методологічні та технологічні аспекти педагогічної системи А.С. Макаренка у контексті глобальних проблем сучасної освіти // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О.А. Дубасенюк: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 72-104.; Вознюк А.В., Дубасенюк А.А. Синергетический характер воспитательной системы А.С.Макаренко // Воспитание человека – дело счастливое и посильное: материалы Международных социально-педагогических чтений, посвященных 125-летию Антона Семеновича Макаренко (22 марта 2013 года) – под. Ред. Л.В.Мардакаева. – М.: Изд-во РГСУ, 2013. – С. 434-440.

<sup>15</sup> Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с. – С. 199-200.

завдяки якому педагог виявляє зразки для наслідування у моральній та професійній сферах.

**3. Розвиток вольового початку** людини спирається на вольову концепцію (інформаційну теорію емоцій) П.В.Симонова<sup>16</sup>, згідно якій воля як виразник автономно-вольного начала є парадоксальна сутність вже за своїм визначенням – позамежна, надсвітова. Воля як неінерційна сутність відповідає феноменам іншого, "неінерційного" світу, де тіла, на відміну від нашого інерційного світу, прискорюють рух перед перепонами й уповільнюють цей рух поза дією зовнішніх впливів.

Відповідно, для формування волі необхідна наявність "неінерційних" зон автономного поведінки учасників освітнього процесу, у яких вони могли б виявляти власну ініціативу. Відтак, розвиток саморегулятивних вольових якостей досягається завдяки виконанню несанкціонованих зовнішнім середовищем дій.

Зони автономної поведінки, у свою чергу, повинні формувати в педагогів потребу розширення векторів дії власної волі, які необхідно спрямовувати в русло педагогічної діяльності інноваційного характеру і водночас у сферу саморозвитку та самовдосконалення, у тому числі у сфері здорового способу життя. При цьому вольова психологічна установка на подолання перешкод зовнішнього середовища перепрофілюється і **спрямовується** всередину: педагоги мають навчитися переборювати труднощі і перешкоди, пов'язані з внутрішніми ресурсами власної психіки і власною поведінкою, тобто формувати навички самоконтролю. Зовнішні перешкоди (у вигляді сучасних соціально-економічних проблем, зумовлених цивілізаційними змінами) при цьому не розглядаються як негативні об'єкти, а починають усвідомлюватися як необхідна умова формування волі. Тобто відбувається усвідомлення цих

---

<sup>16</sup> Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.; Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: Искусство, 1951. – 668 с.

проблем як необхідного елемента формування вольового початку, що, у свою чергу, є необхідною умовою становлення людської особистості.

Для того, щоб проілюструвати дію механізму волі, наведемо висновки Б. Беттельгейма, котрий провів декілька років у фашистських концтаборах і написав книгу *“Просвітлене серце”*. Він вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за проступки; знищення тих, хто якимось виділявся з юрби, що змушувало ув'язнених зливатися із загальною масою; і, що найголовніше, – позбавлення в'язнів самотійності, коли кожний самотійний крок карався; регламентація до дрібних деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод запобігання корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, де можна самотійно діяти і нести за свої вчинки особисту відповідальність<sup>17</sup>.

Психологічні дослідження свідчать, що спрямування вольового вектора усередину людини реалізується через рольовий потенціал особистості. Тобто формування внутрішніх вольових векторів може успішно здійснюватися на основі рольових тренінгів.

Людина являє собою сукупність соціальних ролей, що є основною сферою реалізації її соціальної активності. Визнається, що сувора фіксація людини на тих або інших соціальних ролях, тобто ототожнення себе з тією або іншою роллю на особистісному етапі розвитку людини, призводить до психічних патологій і звужує поле творчого і вольового самовираження особистості. Розвиток особистості щодо її вольового самовираження проходить шляхом розширення рольового репертуару в процесі звільнення від рольової фіксованості.

При цьому цей процес має бути внутрішньо мотивованим, а також спиратися на трансцендентний –

---

<sup>17</sup> Bettelheim B. Die Geburt des Selbst / B. Bettelheim. – Frankfurt: Fischer, 1984. – 346 s.

недетермінований зовнішнім середовищем аспект – Вищу Реальність – її творчий потенціал.

**4. Розвиток вільного початку особистості педагога** передбачає технологію розвитку знань та вмінь педагога до вільних, не зумовлених зовнішнім світом вчинків, реалізованих завдяки внутрішній мотивації поведінки, яка, у свою чергу, пов'язана з творчою активністю і її найважливішим атрибутом – творчим, тобто парадоксальним, діалектичним, нелінійним мисленням. У цьому сенсі людська особистість – це принципово творча сутність, що характеризується біфуркаційно-парадоксальною, нейтральної природою, покладеної в основі психічної організації творчих, геніальних людей, що відрізняються амбівалентністю їх психічної організації<sup>18</sup>. Лекції та тренінги, спрямовані на розвиток парадоксально-діалектичного (нелінійного, діалогічного, творчого) мислення педагога реалізуються завдання з розвитку вільного самодетермінованого начала педагога, його внутрішньої мотивації, яка реалізується у процесі творчої діяльності.

**5. Розвиток божественного творчого начала особистості** передбачає формування парадоксального творчого мислення і форм діяльності людини як спроможності вийти за межі актуальною даності, що дозволяє відображати трансцендентальну світові, а тому парадоксальну природу Абсолюту, що досягається на основі педагогічного парадоксознавства<sup>19</sup>. **Тут важливим постає** формування в педагогів "**Ми-світогляду**" на основі залучення до цінностей релігії як форми суспільної свідомості. **Тут важливим постає** реалізація таких принципів, як: Бог є любов; спасіння людини реалізується через відкриття душі, через добрі справи; життя є надлишком, повнота буття, щастя і саморозвиток у

---

<sup>18</sup> Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.

<sup>19</sup> Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

напрямі самовдосконалення, що дозволяє розвинути в педагога адекватне ставлення до світу ("Якщо око твоє буде чисте, то і тіло твоє буде світле" – *Матф.* 6, 22-23); вирішення проблем людини на духовному рівні полегшує здобуття людиною внутрішньої свободи і незалежності від тиску обставин; толерантність на основі прийняття як своєї, так і чужої картин світу; людина несе відповідальність за свої вчинки, а значить – за свої думки та досягнуті результати; вкрай невірним є принцип, відповідно до якого існує рівність між тим, що скоїла людина, і тим, яка вона є ("Не судіть, да не судимі будете" – *Матф.* 7,1); кожна людина будує свою власну реальність ("Якщо ви будете мати віру з гірчичне зернятко і скажете горі цій "перейди звідси туди", і вона перейде і нічого не буде неможливим для вас" – *Матф.* 17, 14-21); у кожній людини є все необхідне для здійснення змін і досягнення власних цілей; ситуацією керує той, хто володіє більшою гнучкістю (творчістю)<sup>20</sup>.

**6. Розвиток саможертвовного початку людини (педагога)** реалізується на шляхах його творчої діяльності, яка постає непрагматичною активністю заради самої активності, що формує в людині готовність самозречення та саможертвовності, які постають головним аспектом любові. Загалом, цей аспект особистості пов'язаний із духовним началом людини. При цьому з'ясовується **сутність любові педагога до дітей**, про яку так багато пишуть науковці. Любов педагога до дітей впливає з декількох обставин, а саме: місії життя як процесу самовдосконалення, що передбачає вдосконалення інших; Ми-світогляду; розуміння щастя – вищої мети людини – як реалізації соборного, колективістського буття (етимологічний та структурний аналіз слова "щастя" виявляє зміст: "бути з частиною цілого"); жаги гармонійного життя, яке втілюють діти і з якими педагог прагне спілкуватися задля досягнення власної гармонії.

---

<sup>20</sup> Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О.А. Донченко. – К.: Наукова думка, 2007. – 192 с. – С. 130-132.



Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми та потребує подальшого поглибленого теоретичного та практичного вивчення шляхів розвитку особистості педагога на більш тривалому відрізку часу у процесі розвитку та саморозвитку особистості педагога в умовах загальноосвітнього навчального закладу. При цьому важливим перспективним напрямом наукових розвідок вважаємо лонгitudне дослідження щодо з'ясування особливостей розвитку найбільш глибоких – духовного та рольового – аспектів особистості педагога.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

### ***Основні монографії та навчальні посібники***

1. Voznyuk O. V. Main Aspects of the Concept of Universal Model of the Being / O. V. Voznyuk, L. M. Ovander, O. R. Tychyna. – Zhytomyr : Volyn, 1997. – 132 p.
2. Вознюк О.В. Основні аспекти концепції універсальної моделі буття / О. В. Вознюк, Л. М. Овандер, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 115 с.
3. Вознюк О.В. Світ людини: проблеми комплексного вивчення : за матеріалами наук. семінару з синергетики під кер. І. Г. Грабара / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1997. – 127 с.
4. Вознюк А.В. Основные аспекты концепции универсальной модели бытия / А. В. Вознюк, Л. Н. Овандер, О. Р. Тычина. – Житомир : Волинь, 1997. – 137 с.
5. Вознюк О.В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 132 с.
6. Вознюк О.В. Людина, що навчається: головні аспекти нової парадигми освіти / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 229 с.
7. Вознюк О.В. Теорія і практика апроксимально-аналітичного методу навчання іноземних мов / О. В. Вознюк, О. Р. Тичина. – Житомир : Волинь, 1998. – 183 с.
8. Англійська мова : військово-технічні тексти для позааудиторного читання / уклад.: С. М. Гуральчук, І. Ю. Хиць, О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІРЕ, 2002. – 82 с.
9. Вознюк О.В. Соціосинергетика та ідеологія держави : навч. посібник / О. В. Вознюк, І. Г. Грабар, М. А. Козловець. – Житомир, 2002. – 187 с.
10. Вознюк О.В. Становлення екологічної відповідальності старшокласників у позаурочній діяльності : метод. рекомендації /

О. В. Вознюк. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 52 с.

11. Синергетика економічних систем : навч. посібник / І. Г. Грабар, Є. І. Ходаківський, О. В. Вознюк, А. Ю. Возна. – Житомир, 2003. – 244 с.

12. Брандес В.М. Технология решения проблемных ситуаций в контексте концепции функциональной асимметрии мозга человека / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2003. – 41 с.

13. Практикум з англійської мови / уклад.: А. М. Бахмутова, О. В. Вознюк, С. А. Тимченко та ін. – Житомир: ЖВІРЕ, 2003. – 160 с.

14. Довідник словотвірних елементів англійської мови / уклад. О. В. Вознюк. – Житомир : ЖВІРЕ, 2003. – 96 с.

15. Практикум з граматики англійської мови / уклад.: О. В. Вознюк, С. А. Тимченко. – Житомир : ЖВІРЕ, 2003. – 170 с.

16. Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 588 с.

17. Вознюк А.В. Манипуляция женщиной в современном мире и как с этим бороться. Теория влияния, философские, психологические и антропологические основания полового диморфизма / А. В. Вознюк. – Житомир, 2006. – 204 с.

18. Брандес В.М. Психотерапия педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : монография / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.

19. Синергетична парадигма економіки : монографія / Є. І. Ходаківський, І. Г. Грабар, Ю. С. Цал-Цалко, І. Є. Януль, О. В. Вознюк, О. Г. Денисюк, О. М. Охрімчук. – Житомир, 2007. – 160 с.

20. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. ХХ ст.) : навч.-метод. посібник / О.В. Вознюк; за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 128 с.

21. Вознюк О.В. Збірник тестів з англійської мови / О.В.Вознюк, А.В.Чирва. – Житомир : ЖВІ НАУ, 2008. – 178 с.

22. Вознюк О. В. Розробка нової Концепції мовної підготовки особового складу ЗС України. Науково обґрунтовані пропозиції щодо удосконалення системи мовної підготовки та мовного тестування особового складу ЗС України / О. В. Вознюк, Ю. М. Захарчишина, А. П. Маслак. – Ж. : ЖВІ НАУ, 2008. – 151 с.

23. Англійська мова: технічні тексти для позааудиторного читання / О. В. Вознюк, С. М. Ситняківська. – Житомир: ЖВІ НАУ, 2008. – 152 с.

24. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія / за ред. проф. П.Ю. Сауха /

- О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
25. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
26. Вознюк О. В. Інноваційні підходи до організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки: Монографія / О.В.Вознюк // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології і методики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 2009. – С. 82–102.
27. Духовна культура особистості: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д.В.Чернілевський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк, С.Б. Олійник, Т.П. Петракова, М.Ф. Рибачук, В.М. Синіцин, О.В. Столяренко / За ред. Професора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.
28. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О.А.Дубасенюк, О.В.Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с.
29. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник : Вид. 2-ге, допов. / Д.В. Чернілевський, О.Є. Антонова, Л.В. Барановська, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк та ін. / За ред. професора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
30. Життєві імперативи та наукова школа професора П.Ю.Сауха: науково-популярне видання / Укладачі О.В.Вознюк, В.М. Загада, М.А. Козловець, Л.М. Куницька, П.Ф. Романюк, В.М. Слюсар. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2010. – 204 с.
31. Вознюк О.В. Аналіз еталонного акме-синергетичного середовища на прикладі виховного закладу А.С. Макаренка // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 146-163.
32. Вознюк О.В. Синергетичний підхід до професійно-педагогічної підготовки творчого вчителя // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 280-300.
33. Дубасенюк О.В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога / О.А.Дубасенюк, О.В.Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2011. – 59 с.
34. Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. –

Житомир, Изд. ЖГУ ім. І.Франко, 2011. – 564 с.

35.Вознюк О.В. Синергетичні засади організації знань у системі вищої освіти // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 135-155.

36.Вознюк О.В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної освіти // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 106-123

37.Дубасенюк О.А. Інноваційний підхід до аналізу професійної компетентності сучасного фахівця // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха / О.А.Дубасенюк, О.В.Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 328-346.

38.Вознюк О.В. Сучасні підходи як методологічні засади компетентнісного підходу в освіті // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк / О.В.Вознюк, О.А.Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 11-18.

39.Королук Т.В. Головні аспекти проблеми моніторингу якості освіти // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк / Т.В.Королук, О.В.Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 335-343.

40.Вознюк О.В. Новітня концепція оцінювання якості вищої освіти // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 363-370.

41.Вознюк О.В. Компетентність фахівця у світлі системно-фрактального підходу // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 371-385.

42.Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник : Вид. 3-ге, допов. / Д.В. Чернілевський, М.І.Томчук, О.А.Дубасенюк, О.Є. Антонова, В.І. Захарченко, О.В.Вознюк, Н.З. Сіранчук / За ред. професора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с.

43.Креативна освіта: інструктивно-методичні матеріали для членів ННБК "Полісся" / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.В. Вознюк, І. І. Коновальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 40 с.

44.Вознюк О.В. Дослідження категоріально-поняттєвого поля креативної освіти // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку

креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 – С. 42-71.

45. Вознюк О.В. Обґрунтування комплексної логіко-евристичної педагогіки // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 85-125.

46. Інноваційна діяльність педагогів Житомирщини / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.В. Вознюк, В.А. Ковальчук, І. І. Коновальчук, П.М. Кухарчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 44 с.

47. Вознюк О.В. Суб'єкт-суб'єктна особистісно орієнтована парадигма як головний критерій виявлення педагогічних міфів // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 79-123.

48. Вознюк О.В. Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя суб'єктів освіти : монографія / О.В. Вознюк., О.А.Дубасенюк, Ф.М.Калінчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 408 с.

49. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

50. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.

51. Вознюк О.В. Реформування освіти у контексті сучасних освітніх міфів // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. – К.: ТОВ "Видав чине підприємство" ЕДЕЛЬВЕЙС", 2013. – С. 239-250.

52. Вознюк О.В. Теоретико-методологічні та технологічні аспекти педагогічної системи А.С. Макаренка у контексті глобальних проблем сучасної освіти // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О.А. Дубасенюк: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 72-104.

53. Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.

54. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : Монографія. – Житомир:

Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 608 с.

55.Вознюк А.В. Холистическая образовательная парадигма // Научные исследования: информация, анализ, прогноз : монографія [А.В.Вознюк, Ю.К. Волков, А.А. Дубасенюк]. – Книга 4. – Москва: Наука информ; Воронеж: ВГПУ, 2014. – С. 54-62.

56.Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.

57.Вознюк О.В. Побудова системи реабілітації адиктивних осіб на основі християнської психології: монографія. – Острог: Вид-во Національного університету "Острозька академія", 2014. – 316 с.

58.Вознюк О. В. Синергетична парадигма креативної педагогіки // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 3-22.

59.Вознюк О.В. Загальна теорія систем та її педагогічні проєкції // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 29-67.

60.Вознюк А.В. Концепция личности как трансцендентальной сущности в трудах А.В. Вознюка // Рыбалка В. В Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. Житомир Изд-во ГУ им. И. Франко, 2015. – С. 679-698.

61.Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 770 с.

62.Вознюк А. В. Основные аспекты теории успеха (главы из книги "Как возможен синтез знаний") : монография. – Житомир: Изд ЖДУ им. И.Франко, 2016. – 272 с.

### **2.3. ІВАН ІВАНОВИЧ КОНОВАЛЬЧУК – СУБ'ЄКТ, ДОСЛІДНИК ТА ІНІЦІАТОР СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**



Коновальчук Іван Іванович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, Академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся (Україна), координатор Міжвідомчої науково-дослідної лабора-

торії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України й Житомирського державного університету імені Івана Франка "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії", учасник міжнародного італійсько-українського проекту "Дошкільні заклади та відносини між сім'єю, суспільством та навчальним закладом щодо дітей з особливими потребами від 0 до 6 років у м. Житомирі – Україна", науковий консультант Житомирської обласної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників.

**Дата народження:** 5 березня 1964 року с. Малосілка Бердичівського району Житомирської області.

**Освіта, посади, наукові звання:**

У 1983 році закінчив з відзнакою Коростишівське педагогічне училище, спеціальність "Викладання праці і креслення". В училищі активно займався спортом, виступав на обласних і всеукраїнських змаганнях, здобув 5 спортивних розрядів. Захоплювався різьбою по дереву.

У 1989 р. закінчив з відзнакою Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького за спеціальністю "Педагогіка і методика виховної роботи" (Спеціалізація – образотворче мистецтво).

З 1989 р. – асистент кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту імені Івана Франка; з 1994 р. по 1997 р. – навчання в цільовій аспірантурі при Житомирському державному педагогічному інституті імені Івана Франка за спеціальністю теорія і історія педагогіки, з 1997 р. – асистент, з 1999 р. – ст. викладач, з 2002 р. – доцент, з 2004 р. – завідувач кафедри теорії та методики виховання, з 2005 р. – завідувач кафедри інноваційних технологій освіти і виховання, з 2007 р. – завідувач кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У 1999 р. захистив дисертацію "Формування у майбутніх учителів умінь проектувати виховну діяльність" на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – теорія та історія педагогіки.

У 2002 р. отримав вчене звання доцента кафедри теорії та методики виховання.

З 2009 по 2012 рік навчався в докторантурі Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У 2015 р. захистив дисертацію "Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах" на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

**Навчальні дисципліни**, які викладав та викладає: "Педагогіка", "Основи педагогічної майстерності", "Інноваційні технології педагогічного процесу", "Методика виховної роботи", "Літній практикум", "Основи науково-педагогічних досліджень", "Педагогічна творчість", "Методика проведення занять з народознавства",



"Етнопедагогіка дошкільна", "Методика розвитку рідної мови" та інші.

**Наукові інтереси:** теоретичні та методологічні засади інноваційних освітніх процесів, технологія реалізації інновацій у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах, формування інноваційної компетентності педагога, інклюзивна освіта дітей з особливими потребами.

Під науковим керівництвом І.І. Коновальчука захищено дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук:

*Шигонська Наталя Вікторівна* "Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій" (2011 р.)

*Плахотнюк Наталя Павлівна* "Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності засобами навчально-ігрового проектування" (2014 р.).

**Участь у наукових і громадських організаціях:**

Член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся (Україна), координатор Міжвідомчої науково-дослідної лабораторії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України й Житомирського державного університету імені Івана Франка "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії", учасник міжнародного італійсько-українського проекту "Дошкільні заклади та відносини між сім'єю, суспільством та навчальним закладом щодо дітей з особливими потребами від 0 до 6 років у м. Житомирі – Україна", науковий консультант Житомирської обласної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників.

**Нагороди та почесні звання:**

Авторські наукові проекти постійно представлялися й відзначені почесними дипломами й грамотами Міжнародної виставки "Сучасні заклади освіти" (Київ, 2012; 2013; 2014 рр.). Нагороди: Грамоти ректора

університету, Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, Управління освіти і науки Житомирської обласної державної адміністрації, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

## **2.4. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**Актуальність досліджень** інноваційних освітніх процесів обумовлена соціальною потребою модернізації системи вітчизняної освіти в умовах інтеграції України до світового освітнього простору. Розробка теоретико-методологічних і технологічних засад реалізації освітніх інновацій спрямована на подолання суперечності між системним, універсальним, випереджувальним, творчим характером інноваційних освітніх процесів і переважно локальним, емпірично-репродуктивним рівнем нововведень у сучасних навчальних закладах. Провідна роль педагогів як основних суб'єктів, ініціаторів і реалізаторів інновацій та недостатній рівень їхньої інноваційної компетентності визначає необхідність розробки й впровадження системи її розвитку.

У сучасному світі інновації стали необхідністю й умовою розвитку всіх сфер суспільства. Однак нинішня вітчизняна система освіти не може повною мірою забезпечити якісну підготовку людини до успішної життєдіяльності в умовах стрімких інноваційних змін. Для її модернізації необхідні обґрунтування теоретико-методологічних засад інноваційних освітніх процесів, розробка та впровадження ефективних моделей і технологій експертизи, проектування, реалізації, моніторингу нововведень у масовій педагогічній практиці.

У результаті дослідження здійснено на міждисциплінарному рівні теоретико-методологічне обґрунтування процесу реалізації інновацій у

загальноосвітніх навчальних закладах; систематизовано терміносистему понять педагогічної інноватики; окреслено сутнісні характеристики готовності загальноосвітнього навчального закладу як соціально-педагогічної системи до сприйняття та реалізації інновацій; обґрунтовано теоретичні й процесуально-змістові аспекти технологізації процесу нововведень; розроблено концептуально-змістову модель реалізації інновацій, яка відображає послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання й розвитку нововведення та конкретизує зміст інноваційних змін у педагогічній системі; визначено критерії, показники та способи моніторингу процесу й результатів реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах; обґрунтовано систему розвитку інноваційної компетентності педагогів.

Удосконалено технології експертизи, моніторингу інновацій та проектування процесу їх упровадження; змістові характеристики інноваційних місії, стратегії, середовища та структури інноваційного потенціалу загальноосвітнього навчального закладу в аспекті достатності й оптимальності його ресурсів для системних нововведень; зміст та форми науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів; уточнено тенденції та зміст основних етапів інноваційних процесів у системі середньої освіти України (80-ті роки ХХ ст. – емпірично-теоретичний, 90-ті роки ХХ ст. – теоретико-методологічний, з початку 2000-х рр. – теоретико-технологічний); сутність основних понять педагогічної інноватики, зокрема, категорію "інновація" розглянуто з позицій розуміння її цілісності як системи, процесу, діяльності й результату; зміст та структуру інноваційної компетентності педагогів як основного ресурсу інноваційного потенціалу навчального закладу; конкретизовано вихідні позиції і принципи формулювання терміносистеми понять педагогічної інноватики.

Подальшого розвитку набули: моделі інноваційного процесу (інтеграції, інноваційних мереж, стратегії швидкого навчання та обміну знаннями й досвідом); положення щодо вирішальної ролі інноваційної компетентності педагогів у забезпеченні результативності нововведень; сутнісні ознаки інноваційної педагогічної системи в контексті її відкритості до інновацій та здатності до самоорганізації й саморозвитку.

**Концепція дослідження** ґрунтується на основних наукових положеннях інноватики, закономірностях і принципах інноваційних освітніх процесів, які на методологічному, теоретичному та практичному рівнях визначають концептуальні засади технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

*Методологічний концепт* відображає міждисциплінарний рівень дослідження проблеми освітніх інновацій з позицій системного, синергетичного, інтеграційного, культурологічного, акмеологічного, середовищного, компетентнісного й технологічного підходів; передбачає розгляд інноваційного процесу як багатоаспектного феномену, універсального, закономірного за своєю природою, що обумовлює необхідність синтезу знань для обґрунтування теоретико-методологічних засад, побудови моделі й розробки технології реалізації нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах.

*Теоретичний концепт* визначає цілісність аналізу терміносистеми основних понять педагогічної інноватики, які внутрішньо взаємопов'язані між собою і слугують основою для формулювання вихідних теоретичних засад інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу як відкритої соціально-педагогічної системи, готовність якого до реалізації інновацій визначається сформованістю стратегії інноваційного розвитку, місії, широтою та інтенсивністю інноваційного середовища й рівнем інноваційного потенціалу.

*Технологічний концепт* передбачає науково-прогностичне обґрунтування концептуально-змістової

моделі нововведень, розроблення технологій експертизи, проектування, реалізації, моніторингу інновацій, здійснення яких потребує належного рівня інноваційної компетентності педагогів і керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Технологія реалізації інновацій має ґрунтуватися на розумінні сутності інновації як системи, процесу, діяльності та результату – змін у педагогічній системі та її виходу на якісно новий рівень функціонування й досягнень.

**Провідна ідея дослідження** полягає в тому, що ефективність освітніх реформ у системі середньої освіти безпосередньо проявляється в широкомасштабній реалізації інноваційних ідей у практичній діяльності. Стратегічно-системний рівень інноваційних змін можливий при системних нововведеннях, в яких цілісно представлені як концепція, цілі, зміст, так і технологія їх практичної реалізації. Мета інноваційного процесу полягає у внесенні змін у педагогічну систему навчального закладу для переведення його з традиційного стану функціонування в площину інноваційного розвитку й саморозвитку.

Технологія реалізації інновацій є системним способом організації інноваційної діяльності, що уможливорює широкомасштабність, ефективність, результативність і доступність нововведень у масовій педагогічній практиці. У процесуально-змістовому контексті технологія реалізації інновацій відображає послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання й розвитку нововведення та конкретизує зміст інноваційних змін у педагогічній системі.

Основним суб'єктом та ініціатором інноваційних змін є, насамперед, педагог-новатор, тому проблема ефективності й результативності реалізації освітніх інновацій має розглядатися у площині розвитку інноваційної компетентності вчителів, яка є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності та суб'єктного досвіду й рефлексії її здійснення. Система

розвитку інноваційної компетентності передбачає взаємодію педагогів як суб'єктів нововведень в інноваційному середовищі, обмін знаннями й досвідом реалізації інновацій з іншими новаторами, формування позитивного ставлення до інновацій, актуалізацію мотивів інноваційної діяльності, розвиток інноваційного мислення.

**Методологічну основу дослідження** становлять: фундаментальні положення теорії пізнання (історизму, системності, об'єктивності, взаємозумовленості); діалектичні принципи взаємозв'язку та цілісності явищ об'єктивної педагогічної дійсності, єдності об'єктивного й суб'єктивного, педагогічної теорії та практики; провідні наукові ідеї філософії та соціології щодо детермінованості інноваційних змін у сучасній освіті загальними тенденціями цивілізаційного розвитку; теорії загальної та педагогічної інноватики: неології – створення нового, аксіології – сприйняття й оцінювання цінності нового; праксеології – використання та застосування нового; закони та принципи функціонування інноваційних процесів в освіті; міждисциплінарний, системний, синергетичний, інтегративний, культурологічний, акмеологічний, середовищний, суб'єктний, компетентнісний, проектний, технологічний підходи до організації процесу реалізації освітніх інновацій.

Обґрунтовано методологічний базис дослідження інноваційних освітніх процесів та аналізу інноваційної діяльності суб'єктів нововведень. У межах загальнонаукової методології використано евристичні ресурси та інструментарій низки підходів.

Застосування міждисциплінарного підходу уможливило вирішення комплексних задач при побудові теоретико-методологічних засад, розробці моделі й технології реалізації освітніх нововведень завдяки аналізу й синтезу знань про інноваційні процеси з різних наукових галузей. Значимість міждисциплінарного підходу обумовлюється також тим, що теорії, прийняті в педагогічних науках в якості зразків для вирішення практичних задач оновлення освіти, як правило, не

забезпечують у повній мірі виконання цієї функції, оскільки розвиток науки й освіти в сучасному світі все більш визначається міждисциплінарною конвергенцією та інтеграцією різних областей знання. Міждисциплінарність пов'язана з потребою в синтезі й взаємозбагаченні існуючих концепцій інноваційного освітнього процесу. При цьому процес взаємопроникнення категорій, екстраполяції теорій проявляється як в узагальненні, взаємодоповненні часткових так і в конкретизації загальних підходів, проникнення їх з однієї наукової галузі в іншу. Міждисциплінарний аналіз тенденцій і закономірностей розвитку освіти як суспільного явища виводить дослідників на метатеоретичний рівень побудови та концептуалізації моделей інноваційних освітніх процесів. В результаті це веде до створення інтегративної системи знань про інноваційний освітній процес, яка цілісно й логічно відображає сукупність наукових уявлень про всі його складові й фактори [1, с. 262].

Системний підхід дозволив встановити цілісний, взаємозалежний характер нововведень та структурних і функціональних змін у педагогічній системі, в якій вони реалізуються, й характер взаємовідносин між ними в процесі спільного розвитку. Цей підхід об'єднує різні фактори, які формують інновації та впливають на них, включаючи зовнішні та внутрішні чинники, а також розкриває їх взаємозалежність і діалектичну взаємодію. Екстраполяція принципів системного підходу на проблеми інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів забезпечує розгляд нововведення як цілісного, закономірного за своєю природою процесу змін у цілях, структурі та функціях педагогічної системи школи. Категорії "інновація", "інноваційний процес", "реалізація інновацій" есплікуються зі змінами в тій педагогічній системі, в якій нововведення реалізуються [2, с. 46].

Виділено проблемні локуси дослідження інноваційних освітніх процесів, що можуть бути вирішеними в координатах синергетики. Використання синергетичного

підходу стало важливою умовою концептуалізації категорії інновації як способу розвитку педагогічних систем на засадах принципів системного синергізму: відкритості, саморегуляції, самодетермінованості, самоорганізації, біфуркаційності, дисипативності, нелінійності, ймовірності, реалізації зворотного зв'язку із зовнішнім середовищем. Використання синергетичних принципів сприяє розробці гнучких, здатних адаптуватися до цілей, ресурсів, умов конкретного навчального закладу та виду, мети, змісту нововведення моделей і технологій реалізації інновацій. Такі моделі й технології мають будуватися на синергетичному розумінні сутності інновації як відкритої системи, що взаємодіє з іншими системами, впливає на них, змінює їх, одночасно сприймає впливи цих систем, реагує на них і змінюється сама. Синергетичний підхід визнає можливість саморозвитку, модифікації інновацій у процесі їх реалізації, виявлення в них нерозкритих потенційних можливостей та значної ролі випадковості, інтуїції, імпровізації і творчої активності суб'єктів реалізації нововведень у їх розвитку. Тільки сприйняття інновації як гнучкої, здатної до змін системи уможливорює її адаптацію до реальних, часто специфічних, чи навіть унікальних умов конкретного навчального закладу [3, с. 246-247].

Тріада концепту інтеграції поєднала фундаментальні дослідження, прикладні наукові розробки й практичний досвід реалізації інновацій, що сприяло створенню комплексної наукової картини про складові інноваційного освітнього процесу, поглибленню наукових уявлень про наступність традиційного й нового, єдності теоретичного знання і практичного досвіду.

З позицій культурологічного підходу проаналізовано соціокультурні детермінанти інноваційних освітніх процесів, розглянуто взаємозалежність змін у соціокультурному середовищі та інновацій в освіті, які ініціюють формування інноваційної культури суспільства. З'ясовано, що в педагогічній інноваційній практиці культурологічні теорії часто постають концептуальними



основами різних моделей і технологій освіти та виховання ("Школа діалогу культур" В. Біблера, антропософські школи Р. Штейнера, авторська школа М. П. Лещенко "Чарівний світ", художньо-естетична студія "Райдуга" О. Ф. Лунєва та ін.) [4, с. 66].

Обґрунтовано використання принципів, методів і технологій акмеології у вирішенні проблем розвитку особистісної та соціальної зрілості й професійно важливих якостей педагогів, актуалізації їх інноваційного потенціалу. Встановлено взаємозв'язок між акмеологічними чинниками професіоналізму та інноваційною компетентністю особистості, виявлені особистісні кореляти новаторства, систематизовані й описані акмеологічні методи й технології інноваційної діяльності.

Аналіз результатів теоретичних досліджень і напрацювань прикладних напрямів акмеології (педагогічної, соціальної, управління, творчості та ін.) підтверджують вірогідність продуктивності її засобів у вдосконаленні інноваційної діяльності та розвитку інноваційного потенціалу педагогів. По-перше, інноваційну та акмеологічну педагогічні діяльності поєднує їх гуманістична спрямованість на створення умов для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, забезпечення свободи цілепокладання та творчості. По-друге, інноваційна діяльність здійснюється фахівцем у період зрілості особистості та є умовою її розвитку, оскільки саме в процесі такої діяльності формуються професійно важливі якості педагога, усвідомлюються її результати як суб'єктно прийняті цінності. По-третє, провідним, смислоутворювальним мотивом інноваційної діяльності є мотив саморозвитку й само актуалізації – прагнення до самовдосконалення та реалізації свого потенціалу як особистості й професіонала. Внутрішні стимули особистісного й професійного розвитку (прагнення до самоактуалізації й самореалізації, самотрансценденції, смислотворчості, свободи вибору й відповідальності)

характеризують зрілість особистості й виступають акмеологічними детермінантами розвитку педагога як суб'єкта інноваційної діяльності. По-четверте, моделі, технології, засоби як акме так й інноваційної діяльності багато в чому аналогічні, оскільки пов'язані з індивідуальною та колективною творчістю за змістом і результатами [5, с. 93].

Середовищний підхід як стратегія і технологія опосередкованого управління процесом переведення навчального закладу в інноваційний режим діяльності спрямований на організацію взаємодії педагогів та їх творчих ініціативних груп, під час якої відбувається обмін знаннями, ідеями, зіткнення та об'єднання інтересів, цінностей, оцінка, переосмислення й збагачення індивідуального й колективного досвіду нововведень.

Проектний підхід визнано методологічною основою, універсальним способом організації інноваційної діяльності, методом аналітичної, дослідницької, технологічно-конструкторської розробки моделей і технологій реалізації інновацій.

Згідно з технологічним підходом інноваційні процеси розробляються й реалізуються як кластер (комплекс) технологій, спрямованих на гарантоване досягнення стійких, прогнозованих результатів нововведень, завдяки чіткому проектуванню цілей, вибору найбільш раціональних способів втілення наукової ідеї в конкретний практичний результат, постійному моніторингу й інструментальному управлінню на всіх етапах реалізації інновацій, виявленню чи створенню комплексу умов максимального сприяння входженню інновації в педагогічну систему, оптимальному використанню ресурсів, передбаченню й зменшенню впливу несприятливих факторів, уникненню спонтанних і помилкових дій.

У межах конкретно-наукової методології конкретизовано закономірності інноваційних освітніх процесів, що проявляються як сукупність інституційних, соціокультурних, організаційно-управлінських, психолого-

педагогічних умов, що діють комплексно, доповнюють одна одну, знаходяться в певній ієрархічній залежності [6]. З'ясовано взаємозалежність продуктивності інноваційного процесу від вибору його організаційно-управлінських моделей: інтеграції, інноваційних мереж, стратегії швидкого навчання та обміну знаннями й досвідом.



*Рис. 1. Терміносистема понять педагогічної інноватики*

Обґрунтовано терміносистему базових понять педагогічної інноватики, яку розглянуто як цілісність понять "інновація – система", "інновація – процес", "інновація – діяльність", "інновація – результат", які в ієрархічній послідовності та взаємозв'язках визначають вихідні позиції для побудови теорій, розробки моделей і технологій інноваційного процесу. Систематизація понятійного простору проводилося згідно з основними

принципами створення категорійно-понятійного апарату: історизму, системності, інтегративності, повноти та цілісності, контекстності, автономності, надпредметної спрямованості, узгодженості [7, с. 71-72].

Цілісний підхід до розгляду інновації уможливив її комплексний аналіз як системи, процесу, діяльності та результату – змін у педагогічній системі, що передбачає поєднання методологічного, процесуального, технологічного, соціально-психологічного та предметного контексту інновації як поліфункціонального феномену (рис. 1).

На основі узагальнення категоріальних ознак запропоновано авторське тлумачення поняття "*інновація*" як цілеспрямованого, спеціально організованого, керованого технологічного процесу практичної реалізації суб'єктами інноваційної діяльності нових ідей, теорій, технологій з метою зміни педагогічної системи та переведення її на якісно новий рівень функціонування і результатів.

Досвід становлення і розвитку навчальних закладів інноваційного типу свідчить, що готовність навчального закладу до реалізації інновацій визначається сформованістю стратегії інноваційного розвитку, місії, інноваційного середовища й ресурсів інноваційного потенціалу. Стратегія визначає довгострокові перспективи, цілеспрямованість розвитку навчального закладу, його інноваційну модель як освітньої організації та соціального інституту.

Місія слугує центральним елементом в ієрархії стратегічних цілей і відображає цінності, колегіальні погляди колективу школи на її унікальну соціальну функцію, філософію, сенс і спрямованість діяльності, бачення нових гуманістичних цінностей освіти, суспільних та особистісних мотивів інноваційної діяльності, провідної ідеї, унікального образу теперішнього й майбутнього.

Інноваційне середовище визначено як цілісну сукупність соціально-психологічних, організаційно-

педагогічних, інформаційно-комунікативних, матеріальних умов та різних видів взаємопов'язаних ресурсів, що в єдності виступають засобом стимулювання, підтримки, управління, рефлексії інноваційної діяльності педагогів та їх професійного розвитку. Інноваційне середовище значною мірою обумовлює новий тип відносин між суб'єктами інноваційного процесу, позитивне ставлення педагогів до нововведень й до себе як суб'єктів відповідного процесу, формує особливу атмосферу творчого пошуку, корпоративного духу, сприяє зняттю бар'єрів у сприйнятті та реалізації змін. Технологічна складова середовища представляє систему форм і методів розвитку інноваційної компетентності педагогів: школи новаторства, інноваційні центри, лабораторії, конференції, форуми, творчі групи, майстер-класи, різноманітні тренінги тощо. Підтверджено, що в цільовому контексті середовище виступає умовою розвитку ЗНЗ, формування ціннісних орієнтацій та інноваційної культури педагогів [8, с. 216-217].

Здійснений аналіз наукових досліджень і практичного досвіду свідчить, що успішність інноваційної діяльності навчального закладу залежить від його інноваційного потенціалу – здатності педагогічного колективу створювати, сприймати й реалізувати нововведення. Сутність інноваційного потенціалу навчального закладу визначено як сукупність кадрових, інформаційно-комунікаційних, організаційно-управлінських, технологічних, матеріальних й фінансових ресурсів, необхідних для реалізації інновацій. Його основою є інновації, якими володіє педагогічний колектив і використовує їх (чи може використати за наявних умов). З'ясовано основні характеристики та розкрито структуру інноваційного потенціалу ЗНЗ, основою якого є синергія інноваційних потенціалів педагогів [9, с. 287-289].

З позицій системно-синергетичного підходу проаналізовано сутність і визначено основні властивості інноваційної педагогічної системи. Визначено, що інноваційна педагогічна система – це якісно новий рівень

функціонування й розвитку традиційної педагогічної системи в результаті зміни її внутрішньої структури, функцій, процесів, що підвищує її відкритість, сприйнятливість до нововведень, здатність до самоорганізації, активність у дослідженні не тільки наявних, але й можливих змін в оточуючому соціальному середовищі, цілеспрямованість постійного пошуку потенційно корисних інновацій та їх реалізацію. Встановлено, що сприйнятливість педагогічної системи до нововведень і готовність до їх реалізації значною мірою залежать від самоорганізованості, динамічності її внутрішньої структури та відкритості до впливів зовнішнього оточення [10, с. 89-90].

Аналіз теорії й практики інноваційних освітніх процесів засвідчив, що переведення освітніх новацій з рівня теоретичного знання на рівень їх застосовування стає можливим за умови технологізації процесу нововведень.

Представлено авторське тлумачення поняття "технологія реалізації інновацій" – це система, яка включає інформацію про інновацію, чітке уявлення про вихідний стан об'єкта нововведення й передбачувані зміни в ньому, які мають відбутися після реалізації інновації, а також сукупність методів і засобів, що забезпечують оптимальний шлях досягнення цих змін. Технологія реалізації освітніх інновацій встановлює логічну послідовність та визначає систему форм, способів, методів, засобів упровадження нововведень у педагогічну систему навчального закладу та механізмів їх продуктивного й загальнодоступного використання [11, с. 118].

Розроблена концептуально-змістова модель технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах відображає мету, теоретико-методологічні засади, послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання і розвитку нововведення та деталізує зміст інноваційних змін у педагогічній системі (рис. 2).



Обґрунтовано основні положення щодо застосування проектного підходу в організації інноваційних освітніх процесів. Визначена логіка проектування відображає тріадність стадій розгортання інноваційного процесу: створення інновації як педагогічної системи; забезпечення її функціонування на рівні процесу; розроблення технології реалізації нововведення на рівні умов, організаційно-управлінських дій та операцій, виконання яких гарантує досягнення запланованих результатів. Результатом проектування є інноваційний проект – система науково обґрунтованих концепції, цілей і заходів, необхідних для реалізації нововведень у реальних умовах конкретного навчального закладу. Зміст етапів проектування визначається організаційними, аналітико-пошуковими, методичними, управлінськими та іншими завданнями, які необхідно вирішити для реалізації інноваційного проекту. Установлено таку послідовність етапів технології проектування процесу реалізації інновацій: інформаційно-аналітичний, прогностично-цілеутворювальний, процесуальний, ресурсний, конструктивно-організаційний, експерно-оцінювальний, результативний, рефлексивно-оцінний [12].

Для інформаційно-управлінського й методичного супроводу інноваційного процесу визначено теоретичні засади, функції, критерії й технологію проведення експертизи та моніторингу освітніх інновацій [13]. Запропонована технологія проведення експертизи освітніх інновацій передбачає проходження ряду послідовних етапів оцінки й відбору для реалізації тих інноваційних проектів, які найбільш повно відповідають стратегії розвитку навчального закладу. Виокремлено групи критеріїв експертизи освітніх інновацій: *методологічні* – характеризують актуальність, наукову обґрунтованість концепції та теоретико-методологічних засад інноваційного проекту; *процесуальні* – встановлюють ступінь розробленості процесу реалізації нововведення, його відповідності стратегії інноваційного розвитку навчального закладу; *ресурсні* – визначають



показники цілісності, оптимальності й необхідного рівня кадрових, інформаційно-комунікативних, організаційно-управлінських, технологічних, матеріальних та фінансових ресурсів навчального закладу як суб'єкта реалізації інновації; *технологічні* – спрямовані на оцінку запропонованих форм, методів, засобів організації діяльності учасників реалізації проекту; *результативні* – встановлюють дієвість засобів діагностики досягнення цілей інноваційного проекту. Практична спрямованість експертизи освітніх інновацій проявляється в її інформаційно-аналітичній; оцінювальній, прогностичній, нормативній, консультативній функціях [14].

Моніторинг продуктивності реалізації інновацій передбачає комплексну оцінку й порівняння прогнозованих й отриманих результатів для забезпечення достовірності, обґрунтованості й своєчасності інформації при прийнятті управлінських рішень на всіх етапах інноваційного процесу. Мета моніторингу полягає в інформаційно-методичній підтримці процесу реалізації інновацій та оперативного, постійного відстеження змін у педагогічній системі. Сутність моніторингу інноваційної діяльності полягає у вимірюванні реального стану об'єкту чи процесу, співвіднесенні його з прогнозованою нормативною моделлю, виробленні системи впливу для підтримки розвитку об'єкта в оптимальному режимі, постійній корекції процесу нововведень відповідно до заданих параметрів функціонування. Процесуально технологія моніторингу інновацій представляє систему методів і засобів збору й переробки інформації від виду вхідних даних й представлення їх у формі інформаційних ресурсів, що використовуються для управління процесом реалізації інновацій [15].

## **2.5. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА. РОЗРОБКА СИСТЕМИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ**

Проаналізовано компетентнісні характеристики вчителів як суб'єктів інноваційної діяльності, визначено сутність і структуру інноваційної компетентності педагогів та розроблено систему її розвитку.

Суб'єктом, носієм інноваційного освітнього процесу визначено педагога-новатора. Тому на мікрорівні аналізу інноваційного процесу продуктивним визнано застосування суб'єктного підходу, який зміщує ракурс аналізу інноваційної діяльності з рівня колективного суб'єкта на рівень індивідуального, що дозволило виділити її механізм – саморозвиток, зміна особистісних і виконавчих, технологічних структур діяльності педагога, що забезпечує не тільки адаптацію до швидкозмінної соціальної і професійної реальності, але й можливість впливу на неї. Тоді готовність до інноваційної діяльності можна розглядати як певну сформованість особистісного ресурсу педагога, що забезпечує свободу його професійної самореалізації в умовах соціальних змін.

Доведено, що проблема ефективності й результативності реалізації освітніх інновацій знаходиться в площині розвитку інноваційної компетентності педагога – інтегративної властивості особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки та практичного професійного й соціально-психологічного досвіду інноваційної діяльності.

Виділено ознаки інноваційної компетентності педагога: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін у способах діяльності, стилях мислення; суб'єктність цілепокладання, цілездійснення й самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значущості інновацій, включення в соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність дій на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у

вирішенні професійних задач; цілісність складових інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду. У цілому інноваційна компетентність педагога відображається в його авторській педагогічній системі. Специфіка інноваційної компетентності визначається змістом тих теоретичних і практичних задач, які педагог вирішує в процесі реалізації інновацій, та особливими системоутворювальними, інтегративними зв'язками між компонентами її структури, до складу якої входять соціальна, мотиваційно-ціннісна, теоретико-методологічна, технологічна, інформаційно-комунікативна, рефлексивно-регулятивна компетентності [16].

Обґрунтовано систему розвитку інноваційної компетентності педагогів, в основі якої – інтеграція об'єктів і суб'єктів інноваційного процесу й цілісність організаційно-педагогічних моделей, умов, форм, методів, способів, що забезпечують включення вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності в творче розвивальне середовище, в якому актуалізується, зростає й реалізується його інноваційний потенціал завдяки взаємодії з іншими педагогами-новаторами, швидкому навчанні, обміну знаннями, набутті й рефлексії досвіду реалізації інновацій. При моделюванні системи розвитку інноваційної компетентності педагогів виділено чотири рівні: структурний, функціональний, технологічний, результативний [17].

Перший рівень системи розвитку інноваційної компетентності педагогів передбачає наявність інноваційно-педагогічного середовища, структуру якого створюють загальноосвітні навчальні заклади, що взаємодіють з методичними кабінетами (центрами) міських (районних) відділів освіти, обласними ІППО, співпрацюють чи є членами навчально-наукових комплексів "Школа-ВНЗ", різних асоціацій та об'єднань

інноваційних навчально-виховних установ, шкіл новаторства та інших соціальних інститутів.

На другому рівні для організації процесів взаємодії і співробітництва суб'єктів інновацій, поширення інноваційного досвіду запроваджуються нелінійні моделі інноваційного процесу: інтеграції, інноваційних мереж, обміну знаннями, досвідом і швидкого навчання.

Третій рівень – технологічний – конкретизується в таксономії цілей, змісті, формах і методах підготовки вчителів до реалізації інновацій.

Четвертий рівень – результативний – орієнтований на відстеження, аналіз змін в особистісних (потреби, цінності, цілі, мотиви, установки, рівень домагань) і технологічних складових (зміст, форми, методи, способи) інноваційної діяльності. Для цього застосовується комплексний моніторинг, який включає критерії та показники діагностики рівня інноваційної компетентності педагогів, способи її контролю, самооцінки й експертної оцінки. Результатом розвитку інноваційної компетентності педагогів є зростання інноваційного потенціалу загальноосвітнього навчального закладу

Для перевірки ефективності авторської моделі й технології реалізації інновацій у практиці діяльності загальноосвітніх навчальних закладів проведено педагогічний експеримент, результати якого свідчать про вірогідність вихідних положень теоретико-експериментальної роботи [18].

Критеріальну базу оцінки реалізації інновацій побудовано на основі їх сутнісних характеристик, принципів управління інноваційними освітніми процесами а також необхідності оцінювання як результатів, так і силового поля нововведень. Визнано доцільність здійснення оцінювання результатів нововведень крізь призму інтегративних критеріїв: системності, результативності, ефективності, оптимальності, інтенсивності, актуальності, соціальної й суб'єктної значимості змін. Для комплексної оцінки змін у педагогічній системі, в процесі й технології реалізації

інновацій, в суб'єктах нововведень та в результатах діяльності ЗНЗ визначено критерії: соціально-аксіологічний, концептуальності, ресурсний, структурно-функціональний, технологічності, результативності, конкретизовано їх показники, на основі чого виокремлено репродуктивно-емпіричний, адаптивний, локальний та стратегічно-системний рівні реалізації інновацій [19].

У процесі організаційно-формуального етапу експерименту реалізовано комплекс заходів науково-методичного й інформаційно-консультативного супроводу інноваційної діяльності вчителів для освоєння ними запропонованих моделі й технології реалізації інновацій, проведення їх експертизи, проектування, моніторингу та створення умов для зростання інноваційного потенціалу загальноосвітніх навчальних закладів.

Упровадження експериментальної технології реалізації інновацій проводилося згідно з визначеними в авторській концептуально-змістовій моделі основними етапами:

- 1) стратегічно-проектувальним,
- 2) безпосередньої реалізації інновацій;
- 3) активного й продуктивного використання та розвитку інновації і педагогічної системи.

У процесі науково-методичного та консультаційного супроводу спільно з педагогами ЕГ проведено аналіз та виявлення проблем у діяльності школи, пошук та ознайомлення з потенційно корисними інноваціями, їх вибір, експертиза, розроблення проектів реалізації, моніторинг результатів, оперативне коригування дій усіх учасників нововведень. Організація діяльності з педагогічними працівниками здійснювалася у формі науково-практичних семінарів, конференцій, методичних нарад, консультацій, роботи творчих груп, лабораторій, майстер-класів, допомоги в підготовці науково-методичних матеріалів та ін. Продуктивною в сенсі обміну досвідом реалізації інновацій стала участь педагогів і керівників в обласних та всеукраїнських школах

новаторства, різноманітних асоціаціях та об'єднаннях інноваційних закладів освіти.

Комплексний аналіз і зіставлення результатів, зокрема з використанням  $\varphi^*$  – критерію кутового перетворення Фішера, засвідчили, що в експериментальних групах, де застосовувалася розроблена авторська технологія, відбулися суттєві зміни в рівнях реалізації інновацій порівняно з показниками контрольних груп. Унаслідок упровадження розробленої технології реалізації інновацій на завершальному етапі експерименту простежено виражену тенденцію до зростання відсотка інновацій, що реалізуються педагогами експериментальної групи на стратегічно-системному та локальному рівнях. Наслідком таких нововведень виявлено якісно нові, стабільні результати навчально-виховної, методичної, організаційно-управлінської діяльності.

Виявлена в процесі формувального етапу експерименту динаміка показників (що підтверджено методами математичної статистики) доводить зростання системності, результативності, оптимальності, інтенсивності нововведень при застосуванні авторської технології реалізації інновацій, що засвідчує її ефективність.

У результаті теоретичного й експериментального дослідження виявлено та підтверджено наявність об'єктивних, закономірних, істотних зв'язків між системністю, ефективністю, результативністю реалізації інновацій та комплексом умов: цілісністю концептуальної основи, цілей, змісту й технології практичного використання інновацій; готовністю загальноосвітнього навчального закладу до інноваційних змін (місії, стратегії розвитку, інноваційного середовища, відкритості педагогічної системи до сприйняття інновацій, достатності ресурсів інноваційного потенціалу); рівнем інноваційної компетентності педагогів при проведенні експертизи, виборі, проектуванні, моніторингу нововведень.

**Упровадження результатів дослідження** здійснено в практику інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, методичних відділів (центрів) районних і міських управлінь освіти та обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти: Житомирської, Сумської, Черкаської та Рівненської областей, а також у навчально-виховний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Рівненського міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Основні положення та практичні розробки дослідження були представлені на III, IV та V Міжнародних виставках "Сучасні заклади освіти" (Київ, 2012; 2013; 2014), апробувалися в діяльності Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників та Житомирської обласної школи педагогів-новаторів, навчально-наукового виробничого комплексу "Полісся" Житомирського державного університету імені Івана Франка, Міжвідомчої науково-дослідної лабораторії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України й Житомирського державного університету імені Івана Франка "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії". Результати та висновки дослідження доповідалися й обговорювалися на міжнародних, всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференціях, форумах, семінарах, круглих столах.

**Перспективи подальшого впровадження результатів дослідження:** більш активне використання сучасних моделей інноваційних освітніх процесів – інтеграції, інноваційних мереж, швидкого навчання, обміну досвідом і знаннями; формування інноваційних стратегій саморозвитку різних типів освітніх закладів як унікальних інноваційних соціально-педагогічних систем; розробка науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів; організація роботи шкіл новаторства,

навчально-наукових виробничих комплексів; створення цілісної системи формування інноваційної компетентності педагогів під час навчання у вищих навчальних закладах, післядипломної освіти, в процесі професійної, методичної роботи й самоосвіти.

Запропоновані теоретичні конструкти, моделі, системи й технології не є універсальним і завершеним продуктом. В умовах зростання складності й розширення функцій інноваційних освітніх процесів необхідні постійний пошук та апробація нових гнучких моделей і технологій реалізації нововведень, що дозволяло б адаптувати їх до конкретних стратегій, планів, задач, обставин, суб'єктів та об'єктів інноваційних освітніх процесів. Подальшої розробки потребують питання, що пов'язані з реалізацією масштабних інноваційних проектів на всеукраїнському та регіональному рівнях. Водночас існує потреба подальшого розвитку теоретичних і технологічних засад дифузії та праксеології як самостійних галузей наукового знання, що досліджують процеси впровадження, реалізації та розповсюдження освітніх нововведень. Нагальним завданням сьогодення є також введення до навчальних планів педагогічних вищих навчальних закладів та інститутів післядипломної педагогічної освіти блоку навчальних курсів, спрямованих на підготовку студентів й учителів до інноваційної освітньої діяльності.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Коновальчук І. І. Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики / І. І. Коновальчук // *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny* [pod red. Z. Szaroty, F. Szioska]. – Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji – PIB, 2013. – S. 261–269.

2. Коновальчук І. І. Методологічні підходи до дослідження інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology* : The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. – III(24). – Issue: 48. – Budapest, 2015. – С. 46–49.

3. Коновальчук І. І. Проблемні локуси синергетичного аналізу інноваційних освітніх процесів / І. І. Коновальчук // Педагогічний



дискурс : [зб. наук. праць] ; / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013 – Вип. 14. – С. 246–251.

4. Коновальчук І. І. Социально-культурные детерминанты инновационных образовательных процессов / И. И. Коновальчук // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы междунар. научной конф. / под общей ред. проф. О. И. Кирикова; проф. И. М. Сметанского. – Москва : Наука: информ.; Воронеж : Государственный педагогический университет, 2013. – С. 60–67.

5. Коновальчук І. І. Акмеологічні детермінанти розвитку професіоналізму інноваційної діяльності педагога / І. І. Коновальчук // Професійна акмеологічна освіта: акмесенергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 91–111.

6. Коновальчук І. І. Закономірності та умови реалізації інноваційних освітніх процесів // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття : зб. наук. праць. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. – С. 552–557.

7. Коновальчук І. І. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 69. – Ч. 1. – С. 70–75.

8. Коновальчук І. І. Сутнісні ознаки інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу / І. І. Коновальчук // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць]. – Кривий Ріг : ДВНЗ "Криворізький національний університет", 2013. – Вип. 39. – С. 216–222.

9. Коновальчук І. І. Сутність і структура інноваційного потенціалу навчального закладу / І. І. Коновальчук // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми : Панасенко І. М., 2012. – С. 287–291.

10. Коновальчук І. І. Сутність та властивості інноваційної педагогічної системи / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 67. – Ч. 1. – С. 89–93.

11. Коновальчук И. И. Сущность и задачи технологии в организации процесса реализации инноваций в общеобразовательных учебных заведениях / И. И. Коновальчук // Вектор науки. Тольяттинский государственный университет. Серия: педагогика, психология. – Тольятти, 2013. – № 1 (12). – С. 118–121.

12. Коновальчук І. І. Проектний підхід у реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і

психологія : [зб. статей]. – Ялта : РВВЗ КГУ, 2013. – Вип. 38. – Ч. 2. – С. 119–125.

13. Коновальчук І. І. Інформаційне забезпечення інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Нова педагогічна думка : наук.-метод. зб. – Рівне : ОІППО. – 2013. – Вип. 31. – С. 114–119.

14. Коновальчук І. І. Теоретичні й технологічні аспекти експертизи освітніх інновацій / І. І. Коновальчук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : Наук. журн. – Суми : Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка. – 2012. – № 4 (22). – С. 24–31.

15. Коновальчук И. И. Сущность и функции мониторинга инновационной деятельности общеобразовательных учебных заведений / И. И. Коновальчук // материалы Междунар. семинара-совещания "Подготовка учителя к инновационной деятельности как важнейшее условие качества образования". –Семипалатинский государственный педагогический институт (23-24 февраля 2012 г.). – Семипалатинск, 2012. – С. 186–190.

16. Коновальчук І. І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу / І. І. Коновальчук // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 110–130.

17. Коновальчук І. І. Навчально-наукові комплекси як система розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Інновації в освіті : інтеграція науки і практики : [зб. наук.-метод. праць] / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 29–55.

18. Коновальчук І. І. Експериментальна перевірка ефективності технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 6 (78). – 2014. – С. 124–129.

19. Коновальчук І. І. Інтегративні критерії моніторингу рівня реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми : "Мрія", 2014. . – Ч. 4. – С. 168–172.

#### **Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дослідження**

20. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / І. І. Коновальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 464 с.

21. Коновальчук І. І. Сутність, чинники та особливості інноваційного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Імідж сучасного педагога: наук.-практ. журн. – № 5. – 2010. – С. 26–28.
22. Коновальчук І. І. Проектування інноваційних педагогічних технологій / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського державного університету. – 2005. – Вип. 24. – С. 71–76.
23. Коновальчук І. І. Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – Київ-Вінниця, 2010. – Вип. 66. – Ч. 2. – С. 71–75.
24. Коновальчук І. І., Коновальчук І. М. Психолого-педагогічне проектування становлення самооцінки дитини в умовах навчально-виховного комплексу / І. І. Коновальчук, М. І. Коновальчук // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Вип. 13. – 2003. – С. 93–97.
25. Коновальчук І. І., Чулак Л. І., Козак Л. І. Інтерактивні методи в розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів / І. І. Коновальчук, Л. І. Чулак, Л. І. Козак // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 43. – 2009. – С. 184–190.
26. Коновальчук І. І. Сутність та властивості інноваційної педагогічної системи / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 67. – Ч. 1. – С. 89–93.
27. Коновальчук І. І. Технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія : [зб. наук. праць]. – Вип. 570. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 59–67.
28. Коновальчук І. І. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 69. – Ч. 1. – С. 70–75.
29. Коновальчук І. І. Інноваційна компетентність педагогів загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія : Педагогіка. – Вип. XL. – Івано-Франківськ, 2011. – С. 85–88.
30. Коновальчук І. І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності / І. І. Коновальчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Вип. 4. – Ч. 1. – С. 155–161.

31. Коновальчук І. І. Інноваційне мислення педагога / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71. – С. 104–110.

32. Коновальчук І. І. Теоретичні й технологічні аспекти експертизи освітніх інновацій / І. І. Коновальчук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : Наук. журн. – Суми : Сум. ДПУ імені А. С. Макаренка. – 2012. – № 4 (22). – С. 24–31.

33. Коновальчук І. І. Інформаційне забезпечення інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Нова педагогічна думка : наук.-метод. зб. – Рівне : ОІППО. – 2013. – Вип. 31. – С. 114–119.

34. Коновальчук І. І. Проектний підхід у реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : [зб. статей]. – Ялта : РВВЗ КГУ, 2013. – Вип. 38. – Ч. 2. – С. 119–125.

35. Коновальчук І. І. Процесуально-змістові аспекти технологізації процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 3 (69). – С. 102–107.

36. Коновальчук І. І. Проблемні локуси синергетичного аналізу інноваційних освітніх процесів / І. І. Коновальчук // Педагогічний дискурс : [зб. наук. праць] ; / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013 – Вип. 14. – С. 246–251.

37. Коновальчук І. І. Сутнісні ознаки інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу / І. І. Коновальчук // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць]. – Кривий Ріг : ДВНЗ "Криворізький національний університет", 2013. – Вип. 39. – С. 216–222.

38. Коновальчук І. І. Проблеми реалізації інновацій у педагогічній теорії та практиці діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – Київ, 2013. – Вип. 78. – С. 146–153.

39. Коновальчук І. І. Головні завдання та можливості праксеології у розробці технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Українська полоністика. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 10. – С. 170–177.

40. Коновальчук І. І. Інноваційне середовище як засіб розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 4 (76). – 2014. – С. 62–66.

41. Коновальчук І. І. Стан реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітніх школах : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 38 (91). – С. 428–436.

42. Коновальчук І. І. Експериментальна перевірка ефективності технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 6 (78). – 2014. – С. 124–129.

43. Коновальчук І. І. Інформаційно-комунікаційні технології у сучасних моделях інноваційних освітніх процесів / І. І. Коновальчук // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання. – Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України, Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2015. – Т. 46, – № 2. – С. 124–131. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/current#.VUWzxPCdccU>

44. Коновальчук И. И. Модели, структура и факторы продуктивности инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях / И. И. Коновальчук // Вектор науки. Тольяттинский государственный университет. Серия: педагогика, психология. – Тольятти, 2010. – № 3 (3). – С. 71–76.

45. Коновальчук И. И. Сущность и задачи технологии в организации процесса реализации инноваций в общеобразовательных учебных заведениях / И. И. Коновальчук // Вектор науки. Тольяттинский государственный университет. Серия: педагогика, психология. – Тольятти, 2013. – № 1 (12). – С. 118–121.

46. Коновальчук И. И. Базовые основы процессуально-содержательных этапов технологии реализации инноваций в общеобразовательных учебных заведениях / И. И. Коновальчук // Образовательно-инновационные технологии: теория и практика : монография / [Г. Ю. Волкова, А. Б. Измайлова, О. И. Кириков и др.]; под общей ред. проф. В. Т. Прохорова. – Книга 21. – Москва : Наука: информ.; Воронеж : ВГПУ, 2014. – С. 21–31.

47. Коновальчук І. І. Методологічні підходи до дослідження інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology : The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. – III(24). – Issue: 48. – Budapest, 2015. – С. 46–49.

48. Коновальчук І. І. Умови соціалізації дітей дошкільного віку в сім'ї / І. І. Коновальчук // Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – Вип. 85. – С. 106 – 111.

49. Коновальчук І. І. Методологічні підходи до аналізу інноваційної діяльності суб'єктів нововведень / І. І. Коновальчук // Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – Спец. вип. – № 86. – С. 63 – 69.

50. Коновальчук І. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аналіз / І. І. Коновальчук // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія : [зб. наук. праць]. – Вип. 764. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. – С. 64–72.

#### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

51. Практикум з педагогіки : навчальний посібник: Вид. 4-те / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 482 с. (Авт.: розд.: 1.6; 1.5; 3.13).

52. Коновальчук І. І. Закономірності та умови реалізації інноваційних освітніх процесів // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття : зб. наук. праць. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. – С. 552–557.

53. Коновальчук І. І. Інноваційна компетентність педагога / І. І. Коновальчук // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнар. участю / за ред. І. А. Зязюна, О. А. Дубасенюк. – Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 133–137.

54. Коновальчук І. І. Акмеологічні засади освітньої інноваційної діяльності / І. І. Коновальчук // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми: "Мрія" ТОВ, 2011. – Т. 1. – С. 269–272.

55. Коновальчук И. И. Сущность и функции мониторинга инновационной деятельности общеобразовательных учебных заведений / И. И. Коновальчук // материалы Междунар. семинара-совещания "Подготовка учителя к инновационной деятельности как важнейшее условие качества образования". – Семипалатинский государственный педагогический институт (23-24 февраля 2012 г.). – Семипалатинск, 2012. – С. 186–190.

56. Коновальчук І. І., Дубасенюк О. А., Антонова О. Є., Вознюк О. В. Креативна освіта : інструктивно-методичні матеріали для членів ННВК "Полісся" / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, О. В. Вознюк, І. І. Коновальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 40 с.

57. Коновальчук І. І. Роль наукових шкіл в інтеграції інноваційних освітніх процесів / І. І. Коновальчук // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи :

[зб. наук. праць] / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – С. 61–64.

58. Коновальчук І. І. Креативний потенціал інноваційної педагогічної діяльності // Інноваційна діяльність педагогів Житомирщини / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, О. В. Вознюк, І. І. Коновальчук]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 4–7.

59. Коновальчук І. І. Сутність і структура інноваційного потенціалу навчального закладу / І. І. Коновальчук // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми : Панасенко І. М., 2012. – С. 287–291.

60. Коновальчук І. І. Організаційно-технологічні аспекти інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник. – Житомир : ФОП Левковець, 2012. – С. 314–322.

61. Коновальчук І. І. Теоретичні й практичні аспекти інтеграції інноваційних освітніх процесів / І. І. Коновальчук // Освіта впродовж життя: вимоги часу : зб. матеріалів IV Всеукраїнських читань пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук [колектив авторів]. – К. : Едельвейс, 2012. – С. 123–125.

62. Коновальчук І. І. Теоретичні й прикладні аспекти інформаційно-методичного забезпечення процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Діяльність районних (міських) методичних кабінетів в умовах впровадження державних освітніх стандартів та інформаційно-комунікаційних технологій : [темат. зб. праць] / за заг. ред. М. А. Віднічука. – Рівне, 2012. – С. 163–168.

63. Коновальчук І. І. Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики / І. І. Коновальчук // Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny [pod red. Z. Szaroty, F. Szioska]. – Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji – PIB, 2013. – S. 261–269.

64. Коновальчук И. И. Социально-культурные детерминанты инновационных образовательных процессов / И. И. Коновальчук // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы междунар. научной конф. / под общей ред. проф. О. И. Кирикова; проф. И. М. Сметанского. – Москва : Наука: информ.; Воронеж : Государственный педагогический университет, 2013. – С. 60–67.

65. Коновальчук І. І. Принципи системного підходу в дослідженні інноваційних освітніх процесів у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти : [зб. наук.-метод. праць] / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – С. 413–419.

66. Коновальчук І. І. Розвиток інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Формування професійної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: [зб. наук.-метод. праць] / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. – С. 69–75.

67. Коновальчук І. І. Професійне та соціальне становлення майбутніх фахівців в інноваційному середовищі вищого навчального закладу / І. І. Коновальчук // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. О.А. Дубасенюк, В.А. Ковальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 271–277.

68. Коновальчук І. І. Навчально-наукові комплекси як система розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Інновації в освіті : інтеграція науки і практики : [зб. наук.-метод. праць] / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 29–55.

69. Коновальчук І. І. Інтегративні критерії моніторингу рівня реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми : "Мрія", 2014. . – Ч. 4. – С. 168–172.

70. Коновальчук І. І. Особистісні характеристики учителя як суб'єкта інноваційної діяльності / І. І. Коновальчук // Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: [зб. наук.-метод. праць] / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 52–57.

71. Коновальчук І. І. Система розвитку інноваційної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми : "Мрія", 2015 – С. 46–49.



72. Коновальчук І. І. Стратегія як засіб інноваційного розвитку дошкільного навчального закладу / І. І. Коновальчук // Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Хмельницький, ХГПА, 2014. – С. 104 – 108.

73. Коновальчук І. І. Сутність та особливості компетентнісного підходу в інноваційній діяльності педагогів / І. І. Коновальчук // Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: [зб. наук.-метод. праць] / за заг. ред. В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. – Житомир : "Полісся", 2016. – С. 58–62.

**Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дослідження**

74. Коновальчук І. І. Акмеологічні детермінанти розвитку професіоналізму інноваційної діяльності педагога / І. І. Коновальчук // Професійна акмеологічна освіта: акмесенергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 91–111.

75. Коновальчук І. І. Теоретичні засади реалізації інноваційних процесів у вищих навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 124–134.

76. Коновальчук І. І. Професійно-технічна освіта Житомирщини / І. І. Коновальчук // Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область / Ред. рада вид. : В. Г. Кремень (гол.) [та ін.]. – К. : "Знання України", 2009. – С. 229–246.

77. Коновальчук І. І. Школа хореографічного мистецтва "Сонечко" як ціннісно-розвивальне середовище формування особистості / І. І. Коновальчук // Інновації у вищій школі : проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 431–434.

78. Коновальчук І. І. Сутність інновації як системоутворювальної категорії педагогічної інноватики / І. І. Коновальчук // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи. – Житомир : Полісся, 2011. – С. 132–135.

79. Коновальчук І. І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу / І. І. Коновальчук // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 110–130.

80. Коновальчук І. І. Особливості та механізми інноваційного мислення педагога / І. І. Коновальчук // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 218–133.

81. Коновальчук І. І. Реалізація ідей А. С. Макаренка у розробці стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу / І. І. Коновальчук // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 130–140.

82. Коновальчук І. І. Педагогічні технології: ідеї та проекти молодих дослідників / зб. наук.-метод. праць / за ред. І. І. Коновальчука. – Вип. 1. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 52 с.

83. Коновальчук І. І. Технологічні особливості інноваційної діяльності експериментальних навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Магістр медсестринства : Український наук.-практ. журн. – Житомир : Полісся. – 2014. – № 2 (12) – С. 22–28.

84. Коновальчук І. І. Педагогічна майстерня інноваційного досвіду педагога дошкільної освіти Житомирщини: методичні рекомендації / за заг. ред. І.І. Коновальчука, Т.В. Наумчук, Н.Є. Колесник. – Житомир: ФОП Левковець, 2014. – 428 с.

85. Коновальчук І. І. Технологічні аспекти реалізації інновацій у дошкільних навчальних закладах // Дошкільна освіта у сучасних вимірах: зб. матер. Міжнарод. наук.-практ. конф. – Хмельницький, ХГПА, 2013. – С. 136 – 139.

## **РОЗДІЛ 3.**

### **ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

#### **3.1. ЛАРИСА ВОЛОДИМИРІВНА ЗДАНЕВИЧ – ТВОРЕЦЬ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**



Зданевич Лариса Володимирівна народилася 27 червня у 1968 році у м. Хмельницькому.

У 1987 р. закінчила Хмельницьке педагогічне училище з відзнакою, спеціальність "Дошкільне виховання".

У 1991 р. – Рівненський педагогічний інститут ім. Д. З. Мануїльського з відзнакою, спеціальність "Педагогіка і психологія (дошкільна)".

Стаж педагогічної роботи – 25 років.

**Посада, науковий ступінь, вчене звання:**  
завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук з 2004 р. Дисертацію захистила 2003 р. у спеціалізованій вченій раді Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика

професійної освіти) на тему "Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності". Вчене звання доцента кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик присвоєно у 2006 р.

Доктор педагогічних наук з 2014 р. Дисертацію на тему "Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми" захистила у спеціалізованій вченій раді Житомирського державного університету імені Івана Франка (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Вчене звання професора кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик присвоєно у 2015 р.

**Наукові інтереси:** автор більше 150 наукових та науково-методичних праць з проблем професійної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ, дошкільної дидактики, управління ДНЗ, дошкільної адаптації-дезадаптації, дошкільної лінгводидактики тощо. Серед них 9 монографій, 16 навчально-методичних посібників, статті у фахових виданнях України та зарубіжних країн.

Член редакційної колегії збірника наукових праць Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії "Педагогічний дискурс", включеного до переліку фахових видань ВАК України. Рецензент збірника наукових праць "Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки". Член спеціалізованої вченої ради К70.145.01, вченої та методичної рад Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Заступник голови Регіональної лабораторії соціально-педагогічних проблем адаптації студентів до навчання в умовах ВНЗ Університету менеджменту освіти НАПН України, голова регіонального об'єднання викладачів дошкільної педагогіки, психології та фахових методик ВНЗ I-III рівнів акредитації. Керівник наукового гуртка "Обговорюємо проблему".

Член сектору дошкільної освіти Всеукраїнської громадської експертної ради з питань освіти і науки, керівник секції планування сім'ї та родинного виховання.

Член ЦК Профспілки працівників освіти і науки України, член Ради Вищої школи ЦК Профспілки працівників освіти і науки України.

Керує науковою роботою здобувачів. Координує роботу інформаційно-методичного центру зі спеціальності "Дошкільна освіта".

**Викладає такі дисципліни:** "Дошкільна педагогіка", "Психологія особистості", "Теорія і методика професійної освіти", "Методика викладання дошкільної педагогіки", "Соціальна педагогіка", "Технології викладання методик дошкільного виховання", "Педагогіка вищої школи".

**Нагороди:** нагрудні знаки МОН України "Відмінник освіти України" (2005 р.), "Софія Русова" (2006 р.); медаль М. Дарманського "За наполегливість у науці" (2014 р.); Почесні Грамоти МОН України (2004, 2009 рр.); Почесна грамота Академії Педагогічних Наук України (2006 р.); Почесна грамота Управління освіти і науки Хмельницької облдержадміністрації (2006, 2008 рр.); Почесна грамота Хмельницької облдержадміністрації (2013 р.), Грамота Інституту педагогіки Академії Педагогічних Наук України (2006р.); Почесна грамота ЦК Профспілки працівників освіти і науки України (2006, 2011 рр.); Грамота обласної організації профспілки працівників освіти і науки України (2006, 2008, 2009, 2010, 2013, 2014, 2015 рр.); Почесна грамота та грамота Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (2006, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014 рр.); Лауреат Хмельницької обласної премії імені Миколи Дарманського в галузі освіти та науки в номінації "Кращий науковець" (2013 р.); Подяка за участь у Шостому Міжнародному форумі-презентації "Інноватика в сучасній освіті" (2014 р.); Відзнака Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, нагрудний знак "За багаторічну працю по підготовці педагогічних кадрів" (2016 р.).

### **3.2. КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ**

Проблема підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності, на думку Л.В. Зданевич, набуває особливої актуальності. Становлення сучасної української держави передбачає структурування майбутньої життєдіяльності її суспільних інститутів у новому ментально-ідеологічному форматі. Геополітична, економічна та інформаційна боротьба наявних імперативів зумовлює глобалізаційну та ідеологічну невизначеність. Важке й суперечливе впровадження інноваційних підходів у вищій педагогічній освіті детермінує необхідність оновлення теоретичних і методичних засад підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності.

Нормативно-правовими підставами для такої роботи є ретроспективний і прогностичний аналіз низки державних документів, що визначають смислові орієнтири та процесуальні параметри професійної підготовки такого майбутнього педагога у вищому навчальному закладі. Про це йдеться у законах України “Про вищу освіту” (2014), “Про дошкільну освіту” (2001), Концепції Загальнодержавної програми “Здоров’я 2020: український вимір” на 2012–2020 рр. (2011), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012), Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція).

Гуманістична парадигма сучасної освіти висуває перед дошкільною освітою завдання не тільки всебічного розвитку особистості дитини, а й збереження і зміцнення її фізичного, психічного, психологічного, соціального і духовного здоров’я. Останнім часом спостерігається тенденція до погіршення психічного і психологічного здоров’я дітей дошкільного віку. Проявами психічної

патології у дітей є неврози, психопатії, девіантна поведінка, що зумовлено не лише об'єктивним характером травмуючого чинника, а й суб'єктивним реагуванням на нього відповідно до індивідуально-психологічних особливостей дошкільників. Негативно впливає на психічне здоров'я дітей і дошкільна дезадаптація, яка супроводжується серйозними проблемами, що породжуються, передусім, неадекватністю педагогічних дій і взаємним почуттям несприйняття, а також відкритою конфронтацією між дитиною і вихователем, вихователем і батьками (родинами).

Доцільність дослідження окресленої проблеми визначається також сукупністю чинників, що зумовлюють необхідність підвищення рівня ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, зокрема до роботи з дезадаптованими дітьми.

За результатами досліджень, синдром дошкільної дезадаптації спостерігається у 20-30% дітей, простежується тенденція до подальшого зростання їх кількості. На перших етапах дошкільного життя дезадаптація спостерігається у 40-50 % дітей. З урахуванням таких масштабів, а також подальших негативних наслідків цього явища, які проявляються у виникненні стійких видів соціальної психологічної дезадаптації, порушеннях поведінки, що набувають рівня клінічної вираженості (М. М. Семаго, А. М. Шипицина), є підтвердженням актуальності підготовки майбутніх вихователів до розв'язання досліджуваної проблеми.

Аналізуючи проблему виявлення дошкільної дезадаптації, науковці та практики до її основних ознак найчастіше відносять ускладнення в дошкільному віці й різні порушення норм поведінки. Разом із тим, як засвідчує практика, а також спеціальні дослідження (Б. М. Алмазов, А. Й. Капська), вихователь здатний лише констатувати проблему дитини, що вже закріпилася, не може своєчасно діагностувати ускладнення, правильно визначити їх дійсні причини, скоректувати наявні прояви дезадаптації у дитини.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що в Україні приділяється належна увага дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема таким її аспектам: методологічні засади сучасної філософії освіти (В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, П. Ю. Саух), неперервна професійна освіта (С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало та ін.).

Розробці концептуальних положень підготовки майбутніх педагогів присвячено дослідження О. Є. Антонової, А. М. Ахмедзянової, І. Д. Бежа, О. М. Пехоти; формуванню педагогічної майстерності – Є. С. Барбіної, О. А. Дубасенюк, С. О. Сисоєвої; управління інноваційними процесами в освітніх закладах – А. І. Даниленко, Н. Ф. Денисенко; визначенню загальних підходів до підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів присвячені наукові праці А. В. Артемової, А. М. Богуш, Г. В. Беленької, Н. В. Гавриш, К. А. Крутій, О. Г. Кучерявого, Н. В. Лисенко, І. О. Луценко, Н. В. Маковецької, Т. І. Поніманської, І. П. Рогальської-Яблонської, Т. М. Степанової.

Дослідженню тенденції до подальшого зростання феномену дошкільної адаптації присвятили свої роботи І. О. Коробейников, А. Й. Капська, Н. Г. Лусканова, В. А. Поліщук, Г. В. Семенович та ін. Виникнення стійких видів соціальної психологічної адаптації, порушення поведінки, що сягають рівня клінічної вираженості, стали предметом дослідження М. М. Семаго, А. М. Шипицина та ін.

Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та зарубіжних країнах стали предметом дослідження таких науковців, як В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало та ін. Порівняльний аналіз ступеневої освіти за кордоном і в Україні здійснено А. П. Пуховською. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів дослідили А. О. Бондар, О. А. Дубасенюк, В. О. Сластьонін. Особливості розвитку творчої особистості майбутніх



педагогів розглядали О. Є. Антонова, С. О. Сисоєва; єдності теорії і практики у цьому процесі здійснили А. Бойко, В. В. Краєвський, Ю. С. Красильник.

Розроблена методологія дослідження ґрунтується на положеннях: педагогіки та психології, загальної психолого-педагогічної теорії учіння та пізнання, зокрема про взаємозв'язок теорії і практики; концептуальних ідеях педагогіки і психології щодо фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти; теоріях комплексного підходу до навчання та виховання, а також на поєднанні традиційних, активних та інтерактивних методів, форм і засобів навчання. З метою виявлення особливостей відбору і структурування змісту професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти використовувалися ідеї професійно спрямованого, проблемного, інтегративного, інноваційного, індивідуального та диференційованого підходів.

Методологічними засадами дослідження також виступили фундаментальні теорії, ідеї та положення різних наукових галузей, що відображаються на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях дослідження: філософські ідеї гуманізму і сучасні концепції гуманізації освіти (К. О. Абульханова-Славська, Г. О. Балл, Г. П. Васянович, С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, М. Б. Євтух, Н. Г. Ничкало, В. А. Семиченко); теорії особистості і мотивації (О. М. Леонт'єв, К. К. Платонов, С. А. Рубінштейн); соціально-педагогічні теорії особистості та її соціалізації (Г. О. Балл, І. Д. Бех, Е. Еріксон, О. В. Запорожець, М. С. Каган, І. С. Кон, В. Т. Кудрявцев, Н. М. Лавриченко, В. В. Москаленко, О. В. Мудрик, К. Роджерс, Ф. Й. Фельдштейн, Г. К. Уразалієва та ін.).

Теоретичну основу дослідження становлять Закони України “Про вищу освіту”, “Про дошкільну освіту”, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, нормативно-правові документи Кабінету Міністрів, Міністерства освіти і науки України; досягнення

педагогіки, психології, висновки та положення сучасних міждисциплінарних досліджень (філософських, психологічних і педагогічних): гуманістичної філософії освіти (В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. С. Лутай та ін.); теорії систем, системного аналізу та системно-структурний підхід до аналізу різноманітних педагогічних явищ (П. К. Анохін, В. Г. Афанасьєв, Б. Ф. Ломов, Е. Г. Юдін та ін.); теорії педагогічних систем (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, Н. В. Кузьміна, О. Я. Савченко, В. О. Сластьонін, І. С. Якиманська та ін.); компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ (В. М. Аніщенко, М. С. Волошина, Т. В. Добутько, Т. Г. Жаровцева, І. О. Зимня, А. К. Маркова, В. В. Серіков та ін.); про розвиток як основний спосіб життєдіяльності людини у процесі різних форм взаємодії (К. О. Абульханова-Славська, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. А. Рубінштейн та ін.); провідні ідеї теорії неперервної професійної освіти (С. Г. Батищев, В. С. Ледньов, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін.); теорії змісту й технології психолого-педагогічної підготовки фахівців (Г. О. Балл, І. Д. Бех, Н. Г. Грама, В. В. Рибалка та ін.); змісту навчання (М. І. Махмутов, В. Оконь, М. М. Скаткін та ін.); педагогіки вищої школи, організації навчально-виховного процесу (С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський, Т. Г. Жаровцева, О. Е. Коваленко, І. Я. Лернер, А. М. Мітіна, О. Г. Мороз, В. Ф. Орлов, О. Г. Романовський, В. В. Ягупов та ін.); теорії педагогічної і соціально-педагогічної діяльності (О. В. Безпалько, М. А. Галагузова, І. Д. Зверєва, А. Й. Капська, А. Г. Коваль, О. М. Леонт'єв, С. Литвиненко, Н. В. Маковецька, А. В. Мудрик, Р. В. Овчарова, І. П. Рогальська-Яблонська, В. О. Сластьонін та ін.); концепції адаптації людини, що розкривають важливу роль адаптаційних процесів у перетворенні освітнього середовища молоді (Ю. А. Александровський, Ф. Б. Березін, В. Г. Короленко,

С. П. Крягжде, П. Кузнецов, М. П. Лукашевич,  
В. А. Поліщук, П. О. Просецький, В. А. Семиченко,  
О. Г. Солодухова та ін.).

Теоретичне підґрунтя аналізу проблем дезадаптації склали концептуальні підходи педагогічної та вікової психології щодо закономірностей розвитку особистості, її мотиваційно-потребової сфери, розвитку особистості в умовах навчальної діяльності (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Я. А. Коломенський, С. Д. Максименко, В. І. Петровський, В. О. Моляко, В. О. Ядов та ін.).

Дослідження реалізує декілька напрямів. У рамках першого напрямку – **“Теоретичні засади професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми”** – проаналізовано проблему професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми в педагогічній теорії; розкрито її сутність і структуру; виокремлено види та чинники дезадаптації дітей дошкільного віку; висвітлено методологію дослідження професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми, охарактеризовано базові поняття дослідження.

На основі здійсненого теоретичного аналізу філософської, психолого-педагогічної, соціологічної літератури, навчально-методичної документації окреслено роль і місію професійної діяльності вихователя ДНЗ у життєдіяльності нових поколінь українців з педагогічної та світоглядної точок зору. Доведено, що вона має винятковий характер, а дослідження сфери вищої професійної освіти майбутнього вихователя на предмет її оптимізації та модернізації є завданням, що визначається актуально-перспективним спрямуванням. Уточнено термінологічну основу та сутність понять, що характеризують підготовку майбутнього вихователя ДНЗ до професійної діяльності, зокрема: “підготовка”, “професійна підготовка” тощо.

Доведено, що методологічну основу підготовки становлять: філософські та загальнонаукові положення

гносеології про діалектичність, об'єктивність, науковість пізнання, взаємозв'язок і взаємозалежність у ньому теорії та практики; ідеї гуманістичної педагогіки й психології про особистісно орієнтований характер професійного становлення педагогічних фахівців; концептуальні положення системології про цілісність і поліаспектність явищ та процесів, аксіології та акмеології – про їх смислоутворювальне підґрунтя, герменевтики – про інтерпретаційні засади тлумачення наукових фактів і закономірностей як основи наукової педагогіки.

З'ясовано, що показником якості професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є готовність до роботи з дезадаптованими дітьми.

Окреслено роль і значення особистості вихователя ДНЗ, яка проявляється і професійно формується в процесі безпосередньої педагогічної діяльності або професійного навчання, т.зв. *“квaziпедагогічної діяльності”*, що тлумачиться як процес моделювання різнопланових ситуацій професійної діяльності на навчальних заняттях.

У процесі наукового пошуку виокремлено такі компоненти професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, інформаційно-комунікативний та рефлексивно-самоосвітній. *Мотиваційно-ціннісний компонент* охоплює мотиви, цілі, потреби щодо оволодіння та здійснення педагогічної діяльності; ціннісні орієнтації стосовно самоактуалізації майбутнього вихователя ДНЗ в обраній професії, творчого виявлення його особистісних та професійно значущих якостей у різних видах педагогічної діяльності у сфері дошкільної освіти. *Когнітивно-технологічний компонент* визначається наявністю науково-теоретичних знань про професійну діяльність майбутнього вихователя про роль професійно-педагогічної взаємодії, що виявляється в здатності інтегрувати ці знання у зміст роботи з дезадаптованими дітьми. *Інформаційно-комунікативний* – представлено сукупністю

знань, умінь та здібностей, необхідних для ефективного педагогічного спілкування, що виявляється в умінні майбутнього вихователя ДНЗ встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з дітьми, колегами, батьками, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, оволодівати засобами вербальної і невербальної комунікації та можливістю їх ефективно використовувати. *Рефлексивно-самоосвітній* компонент передбачає здатність майбутнього вихователя ДНЗ критично оцінювати процес і результат власної педагогічної діяльності, усвідомлювати її значущість, ступінь відповідальності за її результати, пізнавати можливості для самореалізації в професії, обирати оптимальну стратегію професійної поведінки та подальшої самоосвітньої діяльності.

Відтак, проблема професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми вимагає наукового вирішення, що зумовить підвищення рівня її ефективності у професійній діяльності.

У рамках другого напряму – **“Порівняльний аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми”** – визначено особливості професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності в країнах Західної Європи та Азіатсько-Тихоокеанського регіону, з'ясовано сучасні тенденції її розвитку; розкрито сутність підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти в Північній і Латинській Америці, африканських та арабських країнах; здійснено аналіз системи підготовки фахівців із дошкільної освіти в країнах Східної Європи і пострадянського простору.

У ході дослідження підтверджено відсутність системних досліджень особливостей професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми як у вітчизняній літературі, так і в зарубіжних країнах. Доведено, що порівняння систем педагогічної освіти за

кількістю годин навчального плану не можна визнати конструктивним з огляду на відмінності в традиціях, а також історичною орієнтацією країн та чинниками (соціальними, економічними, політичними тощо).

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми з'ясовано про виокремлення типів регіонів за ознакою взаємного зближення і взаємодії освітніх систем (О. П. Ліферов). За запропонованою класифікацією здійснено аналіз стану професійної підготовки майбутніх вихователів у зарубіжних країнах та в Україні. Зазначено, що *перший тип* становлять регіони, які є фундаторами інтеграційних процесів (Західна Європа, США і Канада). До *другого типу* віднесено ті, що позитивно сприймають і реалізують процеси (країни Латинської Америки), до третього типу – регіони, які є інертними щодо інтеграції освітніх процесів (значна частина країн Африки від Сахари до півдня, низка держав Південної й Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів, арабські країни, Східна Європа і країни колишнього СРСР).

З'ясовано, що кожен ВНЗ послуговується власними навчальними планами і програмами, визначає терміни навчання, технології контролю і оцінки успішності. Окреслено спільні риси в розвитку професійної підготовки вихователів за кордоном, а саме: прагнення до професіоналізації педагогічних кадрів і підвищення їх соціального статусу; зростання вимог до професійного навчання, віднесення його до галузі вищої освіти; урахування індивідуальних особливостей студентів; фундаменталізація професійної підготовки майбутніх вихователів.

У результаті порівняльного аналізу нормативних документів виявлено суттєві відмінності в розподілі кількості годин у навчальних планах ВНЗ різних зарубіжних країн (окрім Російської Федерації). Визначено їх характерні особливості: варіативність, наявність трьох типів курсів (обов'язкові, частково за вибором, повністю за вибором). Доведено, що реалізація

професійної практико-орієнтованої підготовки виражається в низці особливостей, а саме: загальна кількість годин, відведених на практичну освіту, займає до 50% часу навчання в університеті; використання в навчанні певних методів (проблемно орієнтованого навчання, проектів тощо), що стимулюють професійний розвиток; орієнтація навчання на роботу в групі, команді; інтеграція навчальних предметів як “спосіб наближення” навчальної (аудиторної) ситуації до реальної, фактичної, професійної; наявність досвіду практичної роботи в більшості університетських викладачів.

Відтак, підтверджено: ще неповною мірою досліджено зміст та структуру професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми, що є необхідним у контексті формування єдиного європейського освітнього простору.

У рамках третього напрямку – **“Концептуальна модель підготовки майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності”** – обґрунтовано поліпарадигмальний підхід та концепцію підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності у вищих навчальних закладах; концептуальну модель досліджуваного процесу; визначено сутність, структуру, критерії та показники готовності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності у визначеному напрямі.

Доведено, що положення цілісної особистості актуалізують використання в підготовці фахівців ДНЗ поліпарадигмального підходу, серед яких *провідними є природоорієнтована та соціоцентристська парадигми*, які визначено філософським підґрунтям проведеного дослідження.

У результаті аналізу досліджуваної проблеми у філософській, культурологічній, психологічній, соціологічній площинах теоретичного розгляду окреслено можливі шляхи розвитку освіти, перспективні освітні парадигми, моделі, що визначають змістове наповнення процесу професійної підготовки майбутніх вихователів

ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми на філософсько-методологічному рівні. Обґрунтовано, що реалізація у ході дослідження поліпарадигмального підходу дозволяє визначити генезис багатьох педагогічних явищ і процесів, виявити тенденції, напрями збагачення і концептуалізації педагогічного знання, обрати форму постановки та вирішення досліджуваної проблеми. З'ясовано, що поліпарадигмальність передбачає: співіснування кількох методологічних систем, у межах яких вибудовуються цілісні, завершені моделі освітнього процесу, представлені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання; орієнтацію процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різні парадигмальні установки.

Зроблено висновок про значущість у сучасному освітньому просторі взаємодії і протистояння парадигм, парадигмальних підходів, парадигмальних моделей. *Поліпарадигмальність визначено як можливість існування кількох методологічних систем, що різняться між собою принципово як за цілями та змістом, законами і закономірностями, так і механізмом дії та проявами, а отже, і за результатом.* Метою професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками є поступова і систематична реалізація алгоритму підготовки та концептуальної моделі підготовки.

*Концептуальна модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ розглядається як відкрита динамічна інтеграційна система, що передбачає врахування змісту, завдань, принципів, методів, функцій, технологій професійної підготовки на основі сучасних вимог до фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст” і “магістр”.*

На основі теоретичних положень, які представлені у концептуальній ідеї про формування професійних умінь як методологічної основи практичної підготовки студентів, що детермінуються системою професійних умінь та враховують особливості професійної діяльності



фахівця, розроблено та змістово охарактеризовано педагогічну технологію професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

*Метою створення концептуальної моделі* визначено розробку та реалізацію стратегії професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, що передбачає конкретизацію завдань: виявити (діагностувати) вихідний рівень підготовки, розробити ефективні шляхи професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, коригувати цей процес, оцінити ефективність реалізації пропонованої стратегії. Визначені мета і завдання моделі пов'язані з соціальним замовленням суспільства – підготовкою фахівців із сформованим творчим рівнем професійної готовності до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Авторська концептуальна модель наочно відображає різницю між станами об'єкта – оригінал, функціональність і динамічність трьох етапів, що дозволило простежити позитивну динаміку між вихідним та прикінцевим рівнем сформованої готовності майбутніх вихователів ДНЗ. Вона характеризується: цілісністю (оскільки всі етапи взаємопов'язані між собою, мають певне смислове навантаження і спрямовані на прикінцевий результат – досягнення готовності й переходу на якісно більш високий ступінь – самореалізацію), наявністю інваріантної (мета, методологічні підходи, принципи) та варіантної (диференціація завдань, змісту, методів і прийомів, засобів, форм досягнення мети з урахуванням особливостей різних суб'єктів освітнього процесу) складових. Отже, запропонована концептуальна модель має всі ознаки системи, що підтверджено за допомогою прогнозованого результату професійної підготовки.

Її *компонентами* визначено три підсистеми, а саме: організаційно-діагностичну, змістово-діяльнісну та рефлексивно-прогностичну. Метою *організаційно-діагностичної підсистеми* є формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності

(реалізовується мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки).

*Змістово-діяльнісна підсистема* визначається рівнем сформованості цілісної системи професійних знань, умінь та практичних навичок, необхідних для ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності (мета – впровадження моделі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками у вищих навчальних закладах, набуття студентами індивідуального досвіду формування системи спеціальних умінь, спрямованих на професійну актуалізацію власних індивідуальних особливостей; завдання – забезпечення системи знань, умінь та навичок із визначених навчальних дисциплін).

*Рефлексивно-прогностична підсистема* визначається сформованістю професійно значущих якостей особистості, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Концептуальна модель реалізується шляхом створення та впровадження *системи підготовки майбутніх фахівців* (рис.1), що розглядається як замкнута об'єктивна єдність пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначених метою і завданнями її функціонування, що передбачає використання відповідних форм, методів і засобів, реалізація яких забезпечує досягнення очікуваного результату – сформованої готовності до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Розробка та реалізація в практиці моделі формування професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми на основі системного та особистісно-діялісного підходів розглядається в дослідженні як перша організаційно-педагогічна умова. Друга – психолого-педагогічна – визначається забезпеченням взаємозв'язку всіх напрямів підготовки майбутніх вихователів (теоретичної, методичної, практичної).

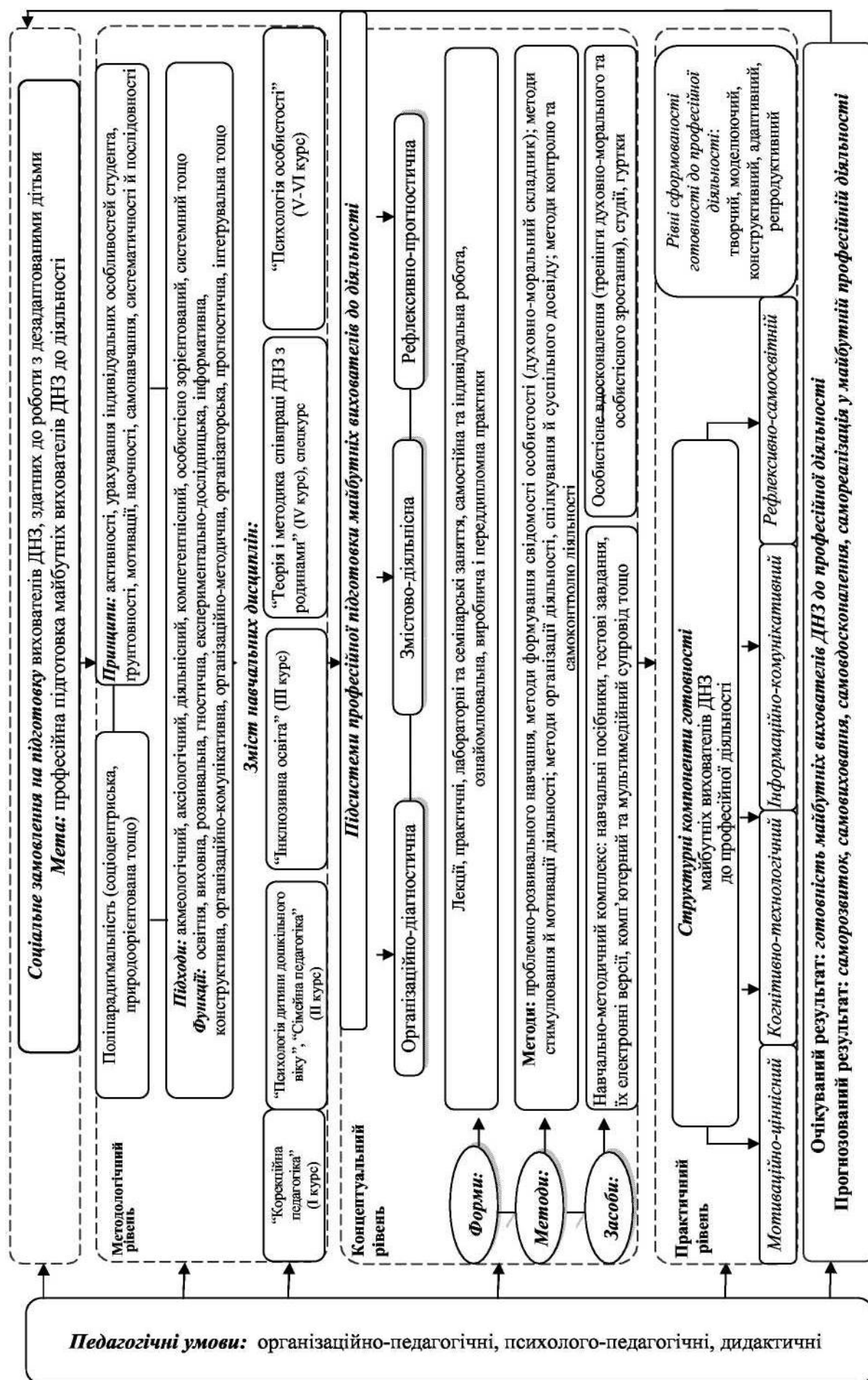


Рис. 1. Система професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми

Третя – дидактична умова – характеризується цілеспрямованим відбором, конструюванням і використанням елементів змісту, методів (прийомів), а також різноманітних організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей шляхом розробки і впровадження навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ (реалізація рефлексивно-самоосвітнього компонента готовності).

Отже, у ході обґрунтування педагогічних умов конкретизовано завдання щодо: визначення обставин їх педагогічної керованості, відбору відповідних форм, методів прийомів, вибудовування логіки їх поетапної реалізації, що передбачає також використання засобів діагностики та корекції процесу підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності.

Таким чином, визначення педагогічних умов відбувалося у контексті врахування потреб майбутніх фахівців, особливостей регіону, необхідності формування соціально значущих якостей особистості у випускників ВНЗ, прогнозування ефективності впровадження моделі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

У рамках четвертого напрямку – **“Зміст і організація підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми в умовах ступеневої освіти”** – окреслено специфіку професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у ВНЗ України; охарактеризовано основні форми організації навчання; розглянуто особливості підготовки майбутніх фахівців у закладах I-IV рівня акредитації; проаналізовано сучасні тенденції професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з визначеною категорією дітей.

У результаті порівняльного аналізу навчальних програм підготовки вихователя дітей дошкільного віку до роботи з дезадаптованими дітьми на освітньо-кваліфікаційних рівнях “молодший спеціаліст” та “бакалавр” виявлено, що зміст психолого-педагогічних дисциплін певною мірою

відображає освітні запити фахівців досліджуваної сфери. Метою підготовки молодшого спеціаліста в умовах коледжу є оволодіння майбутніми педагогами системою знань у галузі теорії і методики професійної освіти, практичними вміннями та навичками щодо складання планів-конспектів з організації і проведення різних форм роботи з дезадаптованими дітьми. Доведено, що певною проблемою є неузгодженість контенту теоретичних курсів (повторення матеріалу у межах різних дисциплін), що засвідчує низький рівень їх інтегрованості, взаємопов'язаності.

З'ясовано необхідність чіткого структурування змісту багаторівневої підготовки фахівців у навчальних планах. Визначено значущість вивчення дисциплін, засвоєння яких сприяє формуванню: професійних *педагогічних компетенцій* майбутніх вихователів ДНЗ (“Дошкільна педагогіка” (I курс – III курс), “Дошкільна педагогіка з практикумом” (IV курс), “Психологічна готовність дітей до навчання в школі”; додаткових: “Дошкільна педагогіка” (V курс), “Методика викладання дошкільної педагогіки” (VI курс) та ін.); *комунікативної компетенції* (“Практикум з дитячої психології” (IV курс), “Соціальна педагогіка” (V курс); *додаткової*: “Сучасні технології в дошкільній педагогіці” (VI курс) та ін.); *психологічної компетенції* (“Дитяча психологія” (I курс – III курс), “Дошкільна педагогіка з практикумом” (IV курс); *додаткової*: “Методика викладання дитячої психології” (VI курс) та ін.); *спеціальної компетенції* (“Корекційна педагогіка”, “Сімейна педагогіка” (I курс – III курс), “Інклюзивна освіта”, “Теорія і методика співпраці ДНЗ “Розвиток, навчання і виховання дітей у різновікових групах” (V курс); *додаткової*: “Психологія особистості” (VI курс) та ін.).

Зміст підготовки майбутнього вихователя ДНЗ визначався за чинним Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Його методична складова передбачала: впровадження різних форм колективного обговорення та корекції закладених функцій вихователя ДНЗ, розв'язування типових завдань діяльності; пошук нових цільових орієнтирів шляхом

застосування методу контент-аналізу інструктивних, нормативно-правових та декларативних документів різного рівня.

Доведено, що загалом організаційно-діагностична підсистема передбачає поетапне підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку. Реалізація змістово-діяльнісної підсистеми дає підстави стверджувати, що квазіпрофесійний етап є найбільш сенситивним для розвитку педагогічних компонентів підготовки майбутнього вихователя ДНЗ – зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки, вміння взаємодіяти як з дітьми, так і з батьками (родинами).

Інтенсивне змістове та методичне насичення практичних занять розглядається як важливий елемент набуття елементів професійного досвіду, що посилює суб'єктність навчання майбутнього вихователя ДНЗ засобами більш складної квазіпрофесійної роботи, окремих її фрагментів спочатку з групою студентів, а потім з дітьми дошкільного віку під час ознайомлювальної практики. Рефлексивно-прогностична підсистема характеризувалася розширенням рефлексивно-самоосвітньої проблематики змісту професійного вдосконалення та самостійної роботи майбутніх вихователів ДНЗ. Особливістю цього етапу є вивчення фундаментальних дисциплін психолого-педагогічного блоку та спецкурсу “Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку”. Прогнозований результат співпадає із завершенням підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до професійної діяльності на освітньо-кваліфікаційному рівні “бакалавр” і “спеціаліст”. Домінантою цього етапу є визначення пріоритетності суб'єктності майбутнього вихователя ДНЗ та інтенсифікація зворотного зв'язку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій між учасниками педагогічного процесу.

Обґрунтовано педагогічну ефективність узагальнення результатів проходження педагогічної та виробничої практик. Охарактеризовано методи підготовки студентів

до презентаційної діяльності, прийоми формування в майбутнього вихователя ДНЗ необхідних когнітивних і конативних новоутворень у сфері інформаційної та медійної грамотності. Доведено, що в процесі запровадження інтерактивних методів взаємодії (форсайт-гри, методу кейс-стаді, рольової гри “Сім капелюшків мислення” тощо) у студентів вироблялися необхідні компетенції щодо підвищення впевненості в собі, психічної саморегуляції, ведення невербального спілкування, поведінкового аналізу співрозмовника або аудиторії в процесі проведення презентацій навчального матеріалу. Наведено приклади підготовки студентів до роботи з презентаціями й методичні рекомендації в межах спецкурсу “Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку”. Професійна самореалізація, саморозвиток, самовиховання і самовдосконалення супроводжується навчанням майбутнього вихователя ДНЗ на освітньо-кваліфікаційному рівні “магістр”.

З метою інтенсифікації процесу підготовки майбутніх вихователів було створено освітній блог як засіб інтерактивної ділової взаємодії викладача та студентів “*Дезадаптація дітей*” (<http://dezadaptatsia.blogspot.com/>). Його впровадження в навчальний процес забезпечило підвищення рівня мотивації і саморозвитку студентів із вивчення дисципліни “Розвиток, навчання і виховання дітей у різновікових групах” та спецкурсу “Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку”. До позитивних можливостей використання блогу віднесено: поширення навчальних матеріалів та розміщення посилань на них (матеріали до підготовки семінарських занять із проблем організації роботи з дезадаптованими дошкільниками є доступними для студентів під час самостійної роботи); можливість організації онлайн-дискусії за допомогою коментарів до повідомлень тощо.

Отже, в ході проведення експериментальної роботи було доведено необхідність підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до розробки, а в подальшому і реалізації сучасних інформаційних технологій, якими є професійні

презентації та освітній блог. Обґрунтовано, що виникнення і розвиток професійних намірів під впливом актуалізованих когнітивних, афективних і конативних потенцій потребує консультативного педагогічного супроводу майбутнього вихователя ДНЗ, особливо щодо самоактуалізації та самореалізації особистості. Ефективним засобом такого супроводу визначено авторський спецкурс “Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку”. Доведено, що на цьому етапі доцільно стимулювати усвідомлення екзистенційної місії педагога ДНЗ не тільки в ході здійснення професійної діяльності, а й у процесі підготовки та написання дипломної роботи, тема якої має відповідати професійним й особистісним інтересам та намірам студентів.

У рамках п'ятого напрямку – **“Експериментальна перевірка ефективності впровадження моделі професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми”** – визначено програму та методику впровадження концептуальної моделі та системи професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми; розроблено відповідну технологію; проаналізовано та узагальнено результати дослідно-експериментальної роботи; окреслено прогностичні напрями підготовки майбутніх вихователів у визначеному напрямі.

У процесі розробки програми дослідження реалізовано адаптовані та розроблені методики з'ясування рівнів готовності студентів. До кожного компонента було виокремлено критерії, за якими здійснювалось дослідження. До таких віднесено: орієнтація на успіх, мотиваційну переконаність, наявність позитивної мотивації до вивчення адаптованих технологій розвитку, навчання та виховання дезадаптованих дітей (*мотиваційно-ціннісний компонент*); самотійність, професійну компетентність; поінформованість про діяльність із дезадаптованими дітьми; знання сучасних методів діагностики та технологій розвитку, навчання та



виховання дезадаптованих дітей (*когнітивно-технологічний компонент*); поінформованість майбутніх вихователів ДНЗ про комунікативну діяльність, готовність до діалогу та комунікації, уміння користуватися різноманітними джерелами інформації; дієвість використання адаптованих технологій взаємодії з дошкільниками (*інформаційно-комунікативний компонент*); сформованість потреби у вдосконаленні особистісних характеристик і професійних якостей; здатність до самоосвітньої діяльності й саморозвитку; здатність до рефлексії, самоконтролю і корекції процесу та результату роботи з дезадаптованими дітьми (*рефлексивно-самоосвітній компонент*).

Рівнями професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми визначено творчий, моделюючий, конструктивний, адаптивний та репродуктивний. Для проведення педагогічного експерименту здійснено вибір та модифікацію методик, а саме: “Морфологічний тест життєвих цінностей” (В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушина, удосконалення методики І. Г. Сеніна), діагностика ціннісних орієнтацій у кар’єрі (“Якорі кар’єри” (Е. Шейн), методика для діагностики навчальної мотивації студентів (А. О. Реан і В. О. Якунін, модифікація Н. Ц. Бадмаєвої), тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. О. Леонтьєв) – *мотиваційно-ціннісний компонент*; картка для оцінки рівня оволодіння майбутніми вихователями ДНЗ уміннями, необхідними для роботи з дезадаптованими дітьми, діагностика рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності (Л. Н. Бережнова), дидактичні тестові завдання – *когнітивно-технологічний компонент*; опитувальник “Діагностика самооцінки комунікативних і організаторських умінь” (за В. В. Синявським і Б. О. Федоришиним), тест оцінки рівня творчого потенціалу особистості (В. І. Андрєєв), тест оцінки комунікативних умінь (О. О. Карелін), метод експертних оцінок – *інформаційно-комунікативний компонент*. Визначення рівня сформованості *рефлексивно-*

самоосвітнього компонента передбачало використання методики визначення здібностей до самоуправління (В. І. Андрєєв), методики оцінки здатності до саморозвитку і самоосвітньої діяльності (В. І. Андрєєв), тесту “Шкала готовності до творчо-інноваційної діяльності” (С. Ю. Степанов), опитувальника “Самооцінка”. Для узгодження різних кількісних характеристик досліджуваних показників було використано переведення балів у стени.

Для проведення констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту було визначено репрезентативну вибірку кількості студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України. На всіх етапах педагогічного експерименту брали участь 982 досліджуваних. З них – 850 студентів різних форм навчання, 54 викладачі, 46 вихователів, 32 керівники дошкільних навчальних закладів. Експериментальну і контрольну групи складали студенти 1–6 курсів набору 2006 року. Неварійованими в експерименті була майже однакова кількість студентів експериментальної і контрольної груп. До величин, що змінювалися, було віднесено зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми. Студенти контрольної групи навчалися за традиційною методикою викладання дисциплін, процес навчання студентів експериментальної групи супроводжувався впровадженням комплексу навчально-методичних матеріалів, розроблених автором, до якого увійшли: навчальний та навчально-методичний посібники, методичні рекомендації, тестові завдання, електронні підручники тощо.

З’ясовано, що після формувального етапу експерименту в експериментальній групі значно підвищилися середні показники сформованості всіх компонентів досліджуваної готовності. Найбільш позитивні зміни відбулися в таких показниках сформованості готовності до роботи з дезадаптованими дошкільниками, як мотиваційно-ціннісний та інформаційно-комунікативний (відповідно

15,76% і 17,91% до експерименту, 17,41% і 20,96% після його завершення). У контрольній групі також відбулися позитивні зміни в показниках сформованості цих компонентів, але вони не були значущими (відповідно 14,42% і 17,44% до експерименту, 15,26% і 18,55% після його завершення).

Виявлено, що в експериментальній групі значно зменшилася кількість студентів з репродуктивним рівнем сформованості готовності за мотиваційно-ціннісним компонентом на 8,16%, когнітивно-технологічним компонентом – на 2,04%, інформаційно-комунікативним компонентом – на 11,23%, рефлексивно-самоосвітнім компонентом – на 11,22%. У контрольній групі відбулися певні позитивні зміни, проте вони виявилися незначними.

Доведено, що впровадження концептуальної моделі та системи професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми є ефективним. Визначення однорідності навчальних груп, що брали участь у педагогічному експерименті, правильності вибірки та достовірності отриманих результатів підтверджено за допомогою методів математичної статистики, зокрема t-критерію Стюдента.

На основі узагальнених результатів дослідження професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми визначено прогностичні напрями цієї проблеми.

Отже, здійснено теоретичне узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду та запропоновано новий підхід до вирішення важливої й актуальної наукової проблеми професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку.

**Результати впровадження** – розроблено та впроваджено в практику підготовки фахівців дошкільної освіти у ВНЗ навчальні курси “Сімейна педагогіка”, “Соціальна педагогіка”, “Теорія і методика співпраці з родинами”, “Психологія особистості”, модульні програми навчання до них та методичні рекомендації, навчальну програму та спецкурс “Організація роботи з

дезадаптованими дітьми дошкільного віку”, який читається у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, окремі проблемні теми на курсах та семінарах-практикумах при Хмельницькому ОІППО, педагогічних ВНЗ I-III рівнів акредитації Західного регіону України. Основні положення та результати використовуються: для розроблення стандартів фахової підготовки вихователів дошкільної освіти, психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Перспективи подальшого дослідження** вбачаються в модифікації фахової складової професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ із використанням електронних дидактичних засобів нового покоління, що мають більш широкі мультимедійні характеристики при розробці та запровадженні Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти за напрямом підготовки 0101 “Педагогічна освіта” зі спеціальності “Дошкільна освіта”.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

### ***Монографії***

1. Зданевич Л. В. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців :[кол. моногр.] / За ред. Г.П. Васяновича. – Львів: Вид-во “СПОЛОМ”, 2008. – С. 54–74.
2. Зданевич Л. В. Основні тенденції адаптації студентів у процесі організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Гуманітарні основи професійної адаптації майбутніх фахівців: [кол. моногр.] / За ред. Г.П.Васяновича, С.М.Вдович. – Львів:, 2009. – С.57–74.
3. Зданевич Л. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми: теорія і методика : [моногр.] / Л. В. Зданевич. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 564 с.
4. Зданевич Л. В. Мовленнєва пасивність дитини середнього дошкільного віку як прояв комунікативної дезадаптації. Розвиток особистості в сучасному медіа-просторі : [кол. моногр.] / А. Богуш, О. Істоміна, А. Калмикова, С. Коростова, К. Крутій та ін. ; за заг. ред. В. Курила. – Луганськ : вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – С. 246–258.
5. Дитячий садок-школа: актуальні проблеми наступності : монографія / Н.В.Лисенко, І.М.Шоробура, А.С.Пісоцька,

Л.В.Зданевич [та ін.]; за ред. проф. Н.Лисенко. – 3-тє видання, перер. та доповн. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2014. – 472 с.

6. Зданевич Л. В. Системно-структурна концептуальна модель підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності: [моногр.] / Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 173–192.

7. Зданевич Л. В. Ванда-Цезарина Войнаровська – кам'янчанка-політик на поштовій марці // Видатні поляки на Поділлі: колективна монографія – Хмельницький: Науково-видавничий відділ ХГПА, 2015. – С. 68–71.

8. Підготовка майбутніх фахівців до освітньої діяльності в дошкільному навчальному закладі : [кол. моногр.]; за заг. ред. Л. В. Зданевич. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2015. – 520 с.

9. Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності : [кол. моногр.] / Л.В.Зданевич, К.Л.Крутій, Н.П.Гончар, Л.А.Машкіна, О.М.Новак, Л.О.Онофрійчук, Л.С.Пісоцька, В.В.Розгон, М.С.Савченко, О.О.Сас, І.М.Шоробура, Н.О.Фроленкова; за заг. ред. проф. Л.В.Зданевич, проф. К.Л.Крутій. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2016. – 388 с.

***Підручники, навчальні та навчально-методичні посібники***

10. Семиченко В. А., Галус О. М., Зданевич Л. В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу : навчально-методичний посібник / За заг. ред. В.А. Семиченко. – Хмельницький, 2001. – 253 с. (Гриф МОН, протокол № 3 від 21.05.1998 р.).

11. Зданевич Л. В. Дошкільна педагогіка : посіб. для підготовки до екзаменів / Л. В. Зданевич, О. В. Павлушкіна, В. С. Палійчук. – Хмельницький : вид-во ХГПІ, 2004. – 152 с.

12. Зданевич Л. В. Соціально-педагогічний патронат у системі дошкільної освіти / Л. А. Машкіна, Л. В. Зданевич. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 232 с. – [Гриф МОН, лист № 1/11-3826 від 14.08.2008 р.]

13. Зданевич Л. В., Погрібняк Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами творів живопису: методичний посібник. – Запоріжжя: ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2009. – 120 с.

14. Зданевич Л. В. Соціальна педагогіка: курс лекцій Хмельницький : вид-во ХГПА, 2009. – 123 с.

15. Зданевич Л. В. Виховання дітей в різновіковій групі : навч.-метод. посіб. / Л. В. Зданевич. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2010. – 121 с.

16. Розвиток, навчання і виховання дітей у різновікових групах : навч.-метод. посіб. / автор-упорядник : Л. В. Зданевич. – [вид. 2-

ге, доповн.]. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2013. – 196 с.

17. Зданевич Л. В. Деадаптація дітей : навч.-метод. посіб. / автор-упорядник Л. В. Зданевич. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2014. – 202 с.

18. Родинознавство: шляхи взаємодії з батьками деадаптованих дітей : навч.-метод. посіб. / [авт.-упоряд. : Л. В. Зданевич, М. С. Савченко]. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2014. – 227 с.

19. Зданевич Л. В. Актуальні дефініції моніторингу якості дошкільної освіти / Наукові підходи до моніторингу якості дошкільної освіти : науково-практичний посібник / Авт.-упор.: Л.В.Зданевич, Л.С.Пісоцька, О.С.Мисик. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – С. 46–57.

20. Наукові підходи до моніторингу якості дошкільної освіти : науково-практичний посібник / Авт.-упор.: Л. В. Зданевич, Л. С. Пісоцька, О.С.Мисик. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – 260 с.

21. Психологія особистості : навчально-методичний комплекс для студентів спеціальності “Дошкільна освіта” / Авт.-упор.: Л. В. Зданевич. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – 188 с.

22. Методика викладання психолого-педагогічних та професійно-орієнтованих дисциплін у запитаннях і відповідях: навчально-методичний посібник щодо підготовки і проведення державного екзамену: / Авт.-упор.: Л. В. Зданевич, Л. С Пісоцька та ін. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2015. – 352 с.

23. Дошкільна педагогіка в запитаннях та відповідях: Навчальний посібник. 2-ге видання, доповнене і перероблене / Авт.-упор.: Л.В.Зданевич, Л.С.Мисик, Н.М.Миськова, О.В.Павлушкіна. / За заг. ред. проф. Л. В. Зданевич – Хмельницький : ХГПА, 2016. – 320 с.

24. Методика викладання дошкільної педагогіки : навчально-методичний посібник / Авт.-упор.: Л.В.Зданевич. – Хмельницький : ХГПА, 2016. – 383 с.

25. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив : Богуш А.М., Зданевич Л.В., Крутій К.Л. та ін. ; наук. кер. проф. Крутій К.Л. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2016. – 205 с. (лист МОН про надання грифа “Рекомендовано Міністерством освіти і науки України” від 20.05.2015 р. № 1/9-249).

### **3.3. ВАЛЕНТИНА АНТОНІВНА КОВАЛЬЧУК – ТВОРЧИЙ ДОСЛІДНИК РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**



Ковальчук Валентина Антонівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки. Член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся.

Народилася Валентина Антонівна 22 липня 1966 року. З ранніх років проявляла значний інтерес до педагогічної діяльності, була учасником групи вожатих, які працювали з підшефними учнями. Неодноразово брала участь в учнівських олімпіадах.

Після 8-ми років успішного навчання у Високівській середній школі Черняхівського району Житомирської області вступила до Коростишівського педагогічного училища. В 1985 році його успішно закінчила. Дирекція педагогічного училища, як одній із кращих студенток рекомендувала і дала направлення на навчання в Київський педагогічний інститут імені М. Горького (нині Київський національний педагогічний університет імені М. Драгоманова) на спеціальність "Педагогіка та методика виховної роботи". Вона успішно складає іспити і стає студенткою цього навчального закладу. За роки студентства вона брала активну участь у студентських конференціях різного рівня. Результатом її наукової діяльності стало написання наукової роботи, яка була визнана кращою серед студентських робіт 1989 року з

педагогічної тематики. У 1989 році закінчила вуз із відзнакою і була направлена на роботу в Житомирський обласний відділ освіти.

З листопада 1989 року почала працювати асистентом на кафедрі педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту імені Івана Франка. З 1996 року по 1999 рік навчалася в аспірантурі Житомирського державного педагогічного інституту. У 2000 році успішно захистила кандидатську дисертацію в спеціалізованій раді Інституту педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України на тему: "Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів". Кандидат педагогічних наук з 2001 р. У 2003 році їй присвоєно звання доцента кафедри педагогіки.

Валентина Антонівна активно працює як науковець і педагог, займається виховною діяльністю зі студентами. Так, у 2004 році її обрали заступником декана історичного факультету з виховної роботи, де вона працювала до 2008 року.

З 2012 по 2015 рік В.А. Ковальчук навчалася у докторантурі Житомирського державного університету імені Івана Франка. Її наукові інтереси – дослідження освітньо-виховних систем, що склало основу її докторської дисертації на тему "Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем" у межах комплексного кафедрального наукового дослідження.

**Навчальні дисципліни,** які викладає: "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Історія виховних систем в Україні", "Практикум по розв'язанню професійно-педагогічних задач", "Етнопедагогіка", "Основи педагогічної майстерності" та інші.

**Наукові інтереси:** Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів, професійна підготовка майбутніх учителів, становлення і розвиток освітньо-виховних систем.



Валентина Антонівна керує роботою аспірантів та здобувачів. Під її керівництвом успішно захистили кандидатські дисертації О.М. Горай, Є.І. Жуковськи.

Має понад 90 наукових праць з проблем теорії і методики професійної освіти, актуальних питань виховання і навчання підростаючої особистості, серед них колективна монографія, навчально-методичні посібники та методичні рекомендації, статті у провідних фахових виданнях. Вона нагороджена Почесною грамотою Міністерства освіти та науки України.

### **3.4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ**

#### **Актуальність досліджуваної проблеми.**

Реформування системи освіти в Україні зумовлено різними чинниками: потребами практики навчання і виховання підростаючого покоління, соціально-економічними процесами, необхідністю інтеграції у європейський освітньо-культурний простір та ін. У нових умовах навчально-виховні заклади не тільки готують учнів до життя у ринкових відносинах, соціалізують особистість, навчають сучасним технологіям, але й постають центрами духовного збагачення учнів. Основні державні документи (Закон України "Про освіту" 2014 р., Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття), Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти та ін.) визначають і декларують ці пріоритети.

Протягом останніх років активно розробляються різні варіанти освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів, що пов'язано із переосмисленням основних завдань, функціонуванням різних типів державних і приватних закладів: гімназій, ліцеїв, коледжів, профільних шкіл, навчально-освітніх центрів тощо. Ці процеси зумовлюють проблему підготовки якісно нового вчителя, професійно компетентного, здатного ефективно

працювати в умовах нової ситуації, адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на сучасні зміни в соціальному, освітньо-виховному середовищі.

Професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів передбачає здійснення дослідження у двох площинах, перша з яких визначається процесом професійної підготовки, а друга – різноманітністю освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

На основі аналізу стану досліджуваності у педагогічній галузі проблеми розробки й обґрунтування педагогічних систем, які включають різновиди: виховні, освітні, освітньо-виховні, виявлено значний доробок наукових досліджень, починаючи з 50-тих років минулого століття.

Вивченню проблеми визначення сутності, створення і функціонування педагогічних систем присвячені роботи Л. Вікторової, В. Володька, Н. Кузьміної, В. Семиченко та ін. Виховну систему як вид педагогічної системи досліджували вітчизняні і зарубіжні педагоги – Є.Баришніков, М. Воропаєв, В. Караковський, Л.Новікова, Н. Селіванова, П. Степанов, Ю. Мануйлов, Г. Сорока та ін.

Процес соціалізації особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи розглядали Т. Алексеєнко, В. Болгаріна, І. Зверєва, Г. Лактіонова. Проблеми взаємодії особистості та середовища аналізували В. Бочарова, Н. Гонтаровська, А. Мудрик, В. Оржеховська, В. Постовий, А. Сиротенко та ін.

Теорія виховних, освітньо-виховних систем навчального закладу розробляється науковцями досить активно протягом останніх років. Передумови цього процесу становлять соціально-політичні зміни у суспільстві, потреби освітньо-виховної практики і реалії самого життя.

Зросла чисельність досліджень, присвячених проблемі формування компетентності майбутніх учителів відповідно до мінливості умов сучасного освітньо-виховного середовища. Серед провідних досліджень можна виділити

розроблені цілісні концепції підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, а саме:

- ✓ системний підхід до розгляду педагогічних явищ у підготовці майбутніх учителів (В. Семиченко);

- ✓ формування педагогічної майстерності через спеціальні вправи у контрольованих умовах (І. Зязюн, М. Кривоніс, Н. Тарасевич, Н. Ничкало);

- ✓ концепція гнучких педагогічних технологій навчання майбутніх учителів (В. Беспалько, А. Вербицький, І. Дичківська, Г. Селевко, О. Пехота, О. Пометун та ін.);

- ✓ концепція професійно орієнтованої системи підготовки студентів (І. Зязюн, Н. Кузьміна, Г. Троцько, Л. Хомич);

- ✓ формування проектувальної компетентності через створення інноваційних педагогічних систем (В. Докучаєва);

- ✓ формування професійної та фахової компетентності майбутніх учителів (О. Антонова, О. Дубасенюк, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Пометун, О. Тімець, В. Шахов ) та ін.

У наукових доробках зазначених авторів простежуються різні підходи щодо розуміння професійної підготовки майбутніх педагогів до умов сучасного освітньо-виховного середовища. Однак безпосередньо проблема професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем досліджена недостатньою мірою, оскільки ще не стала в українській педагогічній науці предметом спеціальних досліджень. Актуальність цієї проблеми, її соціальна значущість зумовили необхідність вибору окресленої теми дослідження.

### **Теоретико-методологічні засади досліджуваної проблеми**

У широкому контексті систему можна розглядати як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь або сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням, що

становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин<sup>21</sup>. На основі діалектичного розуміння зв'язків і відношень між елементами системи необхідно дотримуватися чітко встановлених рис, що характеризують ці відношення і зв'язки. До них віднесено: *об'єктивність*, тобто система повинна досліджуватися не як творіння розуму, а реально існуючий об'єкт оточуючої дійсності; *суттєвість*, тобто системне представлення об'єкта є для нього суттєвим за умови існування зв'язків, відношень між його елементами; *різноманітність* зв'язків і відношень, тобто необхідність існування різнорівневих, варіативних зв'язків і відношень, що обумовлюють системний характер об'єкта; *взаємність* зв'язків і відношень, яка забезпечить існування системи як єдиного цілого.

У загальній теорії систем (Л. фон Берталанфі, І. Блауберг, В. Садовський, Є. Юдін та ін.) визначають різні системи, в тому числі і соціальні. Будь-яка соціальна система складає собою комплекс компонентів матеріального й ідеального, об'єктивного і суб'єктивного, емоціонального і раціонального характеру. Кожній соціальній системі притаманні норми, які регулюють її цілісність, функціонування, розвиток. Систему навчального закладу (школи) можна представити як різновидність соціальної системи. Відповідно до цього підходу характерні для соціальної системи ознаки будуть притаманні й освітньо-виховній системі навчального закладу.

Нині в кожному навчальному загальноосвітньому закладі можна виділити різні системи і підсистеми. Це може бути виховна система, методична система, система роботи з батьками, система роботи із обдарованими школярами та ін.

Важливим для розуміння сутності поняття освітньо-виховної системи є поняття "середовище". У педагогіці виділяють зовнішнє і внутрішнє середовище. Зовнішнє

---

<sup>21</sup> Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов. ред. В.Т.Бусел. - К. : ВТФ "Перун", Ірпінь, 2001. – 1440 с. – С.1126

середовище визначають як множину існуючих поза системою елементів будь-якої природи, що впливають на систему або перебувають під її впливом. Н. Гонтаровська визначає освітнє середовище як суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність<sup>22</sup>.

Сучасний стан функціонування загальноосвітніх закладів характеризується активним пошуком нових стратегій розвитку, які б якнайкраще задовольняли потреби і вимоги сучасного суспільства щодо формування особистості молодого покоління. Одним із актуальних напрямів окресленої проблеми постає розробка творчого, розвивального освітньо-виховного середовища.

Сучасне життя свідчить, що змінюється ідеал нової людини XXI століття, людини трансінформаційного суспільства і, відповідно, змінюється мета виховання такої особистості. Це не тільки всесторонній і гармонійний розвиток особистості, але й максимальний розвиток здібностей людини, спрямування її до саморегуляції і самоосвіти.

З огляду на те, що педагогічна система навчально-виховного закладу (школи) складається з наступних взаємопов'язаних компонентів: *цілей* навчально-виховної та розвивальної діяльності; *змісту* цієї діяльності (представленої в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, інформаційних, телекомунікаційних засобах); *методів* навчання, виховання та розвитку учнів; *засобів*, що використовуються в педагогічному процесі; *організаційних форм*, в яких освітня діяльність реалізується з тим чи іншим ефектом; і розвивального освітньо-виховного *середовища* ми

---

<sup>22</sup>Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія / Н. Б. Гонтаровська. – Дніпропетровськ : Дніпро-VAL, 2010. – 623 с..

визначаємо освітньо-виховну систему закладу як відкриту, самоорганізуючу, динамічну систему.

*Освітньо-виховна система школи* – це цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та освітньо-виховуючого середовища загальноосвітнього закладу. Освітньо-виховна система зорієнтована на конкретні умови, має враховувати інтереси і потреби реальних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх навчальних закладах.

Як вже зазначалося, попередньо вчитель здійснює професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. О. Дубасенюк, розглядаючи сутність педагогічної діяльності як динамічної системи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, виділяє основоположні характеристики серед яких є постулат нормативності і варіативності<sup>23</sup>. Нормативність являє собою реалізацію тенденцій до збереження всього корисного, що набуто в освітній діяльності, а *варіативність* навпроти – є реалізацією тенденції до зміни досягнутого для його доцільного покращення та вдосконалення. Визначені характеристики утворюють діалектичну єдність, що відображає природу і розуміння педагогічної діяльності як такої.

Варіативність школи означає визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних

---

<sup>23</sup>Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матеріалів міжнарод. наук-практ. конференції. – 22-24 квітня, 2009. – Київ-Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с. – С. 177

педагогічних систем (на прикладі освітньо-виховної системи) і педагогічних технологій<sup>24</sup>.

Наявність загальних ознак дає можливість виділити найбільш розповсюджений тип моделей освітньо-виховних систем, а на основі наявності часткових характеристик системи – її вид, тобто розроблена типологія має включати два рівня – *тип і вид*. Підкреслимо, що типологія освітньо-виховних систем відзначається варіативними характеристиками, які відображають особливості педагогічного процесу в навчальному закладі, його індивідуальність. До таких відносимо загальні і часткові варіативні характеристики. Загальні – відображають якість інформаційно-комунікативної взаємодії, що зумовлена рівнем сформованості педагогічної свідомості колективу вчителів, вихователів, дорослих. Часткові характеристики – якість педагогічного процесу, що є показником реалізації освітньо-виховної системи навчального закладу, доцільності інтегрованої системоутворювальної діяльності, рівнем педагогічної культури педагогічного колективу, проявом активності і творчості педагогів, дорослих, учнів та ін.

У результаті теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, де розглядалися різні типології освітніх, виховних систем та вивчення практичного досвіду функціонування освітньо-виховних систем досліджуваних загальноосвітніх шкіл Житомирської, Київської, Вінницької області з'ясовано, що найбільш доцільними у визначенні типології освітньо-виховних систем є такі *параметри*: *ціннісно-мотиваційний*, який визначає образ випускника школи, наділеного необхідними рисами, якостями особистості, набутими ключовими компетентностями і має характер атрактності, тобто орієнтації на досягнення кінцевого стану, цілі; *цілісності*, що відображає особливості функціонування освітньо-виховної системи як окремого організму з притаманними

---

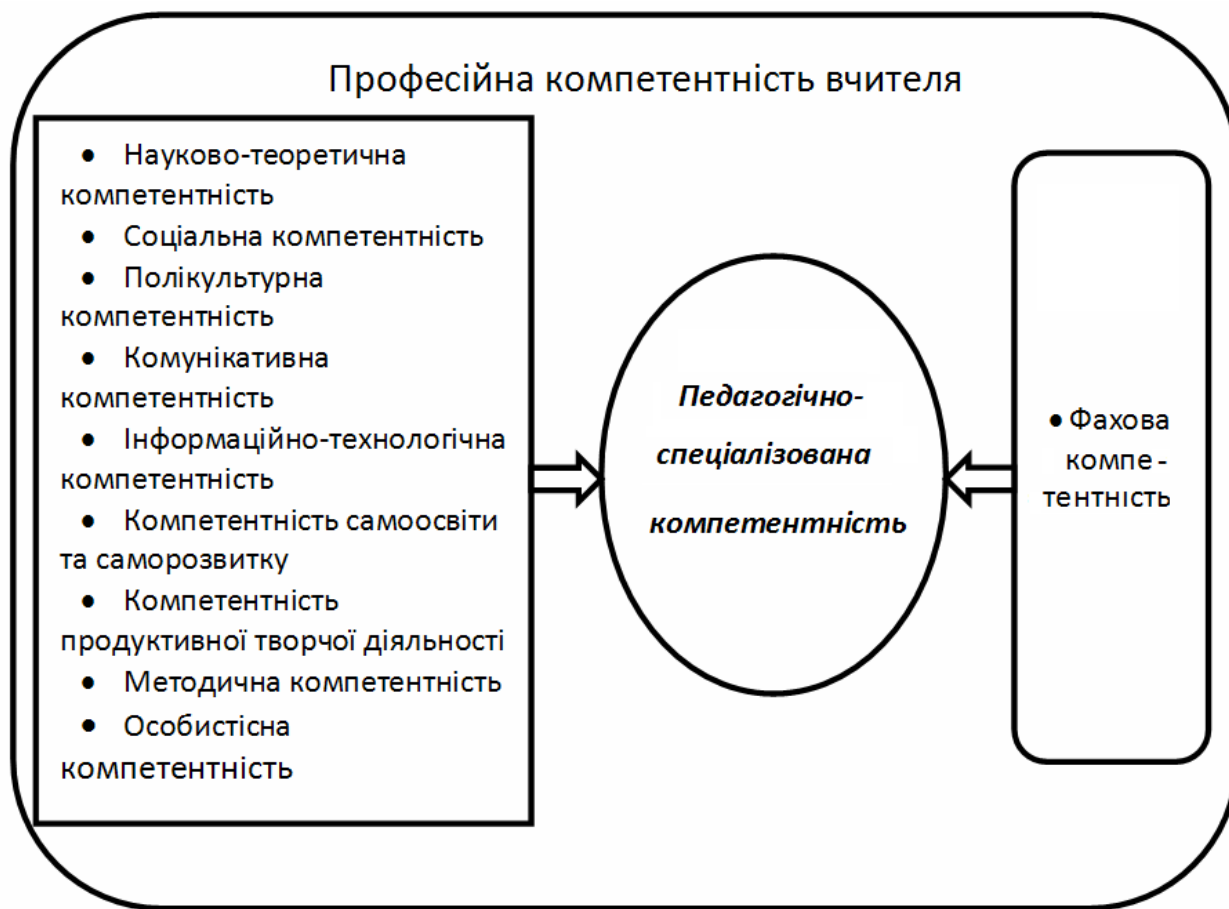
<sup>24</sup>Зайченко І.В. Педагогіка: навч. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. – К., "Освіта України", "КНТ", 2008. – 528 с. – С. 481.

йому структурою та різноманітними технологіями діяльності, що спрямовуються на досягнення поставленої мети і характеризується властивостями системності, ієрархічності, підпорядкованості та взаємодії з оточуючим середовищем; *фрактальності та варіативності* – як вияв у кожній системі необхідних подібних для всіх освітньо-виховних систем елементів, єдиних функціональних і структурних принципів її існування (наприклад гуманістичний принцип), що виражає властивість інваріантності та наявність властивого лише їй – особливостей організації, врахування специфіки середовища, в якому функціонує навчальний заклад, творчого потенціалу учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків) як вияв інваріантної характеристики системи; *саморозвитку* як важливого процесу самоорганізації й самодетермінації освітньо-виховної системи шляхом перебудови існуючих і утворення нових зв'язків між елементами системи, завдяки її відкритості і нелінійності, які є передумовою процесу самоорганізації і впливають із здатності обмінюватися із середовищем енергією, речовиною, інформацією та переходити з одного стану в інший, тобто забезпечувати властивість варіативності.

Провідною ознакою компетентності є діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні із системою необхідних загальних, психолого-педагогічних та фахових знань, що виявляються в умінні особистості робити вибір, керуючись особистісними якостями й адекватно оцінюючи конкретну ситуацію у професійній діяльності та повсякденному житті в умовах мінливого світу. У сучасних наукових дослідженнях (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахов та ін.), в яких вивчаються різні аспекти формування компетентності фахівців, в тому числі і педагогів, зазначається що до її складу повинні включатися загальні/соціальні (стосуються кожної особистості і висвітлюють її взаємодію із середовищем), ключові компетенції (відображають



професійно значущі якості особистості), спеціальні (характеризують продуктивність діяльності та є багатофункціональними).



*Рис. 1.1 Структура професійної компетентності вчителя*

Як зазначається у Законі України "Про вищу освіту" (2014 р.), результатами навчання є сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

Ми виходили із положення, що професійна компетентність учителя є сукупністю складових компетентностей (Н.Кузьміна). Таким чином, урахувуючи вищезазначене, наголосимо, що визначення компетентності, де була б комплексно відображена базова для нашого дослідження компетентність учителя, у науковій літературі не відображено.

Ураховуючи специфічність професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя виокремлюємо *педагогічно-спеціалізовану компетентність*, яка вміщує сукупність необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Це спеціальна компетентність, яка є складовою професійної компетентності вчителя і відображає специфічність і своєрідність структури педагогічної діяльності у сучасних умовах. До такої, педагогічно спеціалізованої компетентності, зокрема, можна віднести: компетентність майбутнього вчителя до формування творчого мислення учнів, до активізації навчального процесу, до роботи з обдарованими учнями та ін.

Педагогічно-спеціалізована компетентність учителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем є освітньою компетентністю й означає інтегральне особистісне утворення, яке включає володіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, а також узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога; сукупністю професійно-ціннісних відносин та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу. Зрозуміло, що формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах освітньо-виховних систем взаємопов'язана із формуванням професійної компетентності в цілому, оскільки розроблена компетентність є інваріантним складником професійної компетентності вчителя.

Структурно-змістова характеристика поняття "педагогічно-спеціалізована компетентність учителя до

роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем" розглядається нами через набір компетенцій, які відображають специфічність і предметну спрямованість такої підготовки. Нами виділено компетенції, які забезпечують можливість учителю виявити професійні та особистісні здібності, знання й уміння, і на цій основі оцінити рівень досягнень учителя. Розвиток цих компетенцій дає змогу педагогу швидко й оперативно орієнтуватися у змінних умовах праці різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх навчальних закладів, бути готовим до професійної самоосвіти та саморозвитку. До таких компетенцій віднесено: мотиваційно-ціннісну, предметну, технологічну, інформаційно-дослідницьку та компетенцію самопізнання і самооцінки.

*Мотиваційно-ціннісна компетенція* передбачає сформованість у майбутніх учителів професійних і особистих інтересів та потреб, позитивної мотивації у виборі професійної діяльності, ціннісних орієнтацій навчання, пов'язаних із розумінням особливостей майбутньої професійної діяльності в різних освітньо-виховних системах, осмислення ролі й призначення вчителя в суспільстві, уміння вибирати цільові і змістові установки своїх дій і вчинків для формування власної професійної стратегії й вдосконалення своїх професійних якостей.

*Предметна компетенція* у межах вивчення педагогічних дисциплін спрямована на засвоєння теоретичних знань про концепцію освітньо-виховних систем (сутність освітньо-виховної системи, розуміння її особливостей, етапів розвитку, умов функціонування, типології), методичних знань про особливості професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, специфіку освітньо-виховного середовища конкретного навчального закладу, його особливостей, знань про цінності, які визначають розуміння значущості професійної діяльності вчителя, його ролі у навчанні й вихованні особистості, у створенні умов для її розвитку, саморозвитку і вдосконалення.

*Технологічна компетенція* передбачає оволодіння студентами – майбутніми вчителями – необхідним комплексом професійних умінь (аналітичними, прогностичними, організаційними, комунікативними, конструктивними), необхідними для реалізації професійної стратегії в умовах конкретного навчального закладу з урахуванням специфіки його освітньо-виховної системи; уміннями самостійно приймати виважені рішення. *Інформаційно-дослідницька компетенція* включає оволодіння майбутніми вчителями вміннями здійснювати науково-дослідницьку діяльність з учнями та розвивати їх нахили і здібності; здійснювати пошук, обробку, узагальнення та систематизацію необхідної інформації; поглиблення психолого-педагогічних і фахових знань, які є основою для вироблення і реалізації оптимальних рішень в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.

*Компетенція самопізнання і самооцінки* є складовою педагогічно-спеціалізованої компетентності. Оволодіння цією компетенцією майбутніми вчителями дає можливість на основі вивчення особистісних якостей формувати у студентів уміння самоактуалізації, самоконтролю і самооцінки у процесі організації й здійснення професійної діяльності та її результатів в умовах педагогічного середовища конкретного навчального закладу, яке сформувалося відповідно до особливостей освітньо-виховної системи; здатності до самонавчання в професійному й особистому вдосконаленні.

Відповідно професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах розглядається як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно-спеціалізована компетентність майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що здійснюється у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

### **Концептуальна модель**

У межах вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем була розроблена *структурно-функціональна* модель, що виявляє особливості імітації цього процесу, тобто імітує внутрішню організацію об'єкта-прототипа (професійну підготовку майбутніх учителів у визначеному напрямі діяльності) й у динаміці (весь курс навчання у ВНЗ), і у статичності (педагогічні дисципліни, система форм і методів навчання тощо). Водночас модель імітує способи взаємодії об'єкта із середовищем, педагогічні умови як відображення реальних обставин, котрі характеризують і обумовлюють існування, розвиток і функціонування об'єкта.

Системний, структурно-функціональний, задачний підходи до процесу формування компетенції майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем дають підстави для підтвердження доцільності створення моделі реалізації професійної підготовки у визначеному напрямі діяльності. Останнє має на меті вдосконалення й коригування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя відповідно соціальному замовленню й особливостям розвитку освітнього простору.

Розроблена структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів включає такі компоненти:

- *цільовий* – передбачає реалізацію мети професійної підготовки: формування професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в окреслених умовах;
- *концептуальний*, основу якого складає концепція освітньо-виховних систем; ідея створення умов для формування компетентної, самоактуалізованої, самоорганізованої особистості майбутнього вчителя здатного працювати в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що відображає наукові підходи такої професійної підготовки і принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів;

- *змістовий* – включає змістовий ресурс професійної підготовки протягом всього процесу навчання майбутніх учителів у ВНЗ;

- *технологічний* – відображає механізм реалізації моделі (впровадження в умовах кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних педагогічних технологій та засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання); здійснюється поетапно, виокремлено такі етапи: адаптаційно-професійний – I курс навчання у виші, локально-професійний – II, III курси, системно-професійний – IV-VI курси;

- *результативно-коригуючий*, включає рівні сформованості педагогічно спеціалізованої компетентності в межах професійної до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що визначені на основі розроблених критеріїв і показників; методичний комплекс педагогічного впливу, який спрямований на корекцію отриманих результатів у процесі підготовки.

Відтак, процес професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем передбачає врахування педагогічних умов, які сприяють його високій ефективності і продуктивності. Педагогічні умови розуміємо як цілеспрямоване врахування і використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу і природні та спеціально створені обставини, що оптимізують цей процес.

### **Результати експериментального дослідження.**

Багатофакторність предмету дослідження – теоретичних та методичних основ професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем – зумовив упровадження комплексного педагогічного експерименту, який дозволив би найбільш ґрунтовно виявити досягнення і недоліки,

простежити причинно-наслідкові зв'язки, визначити внутрішні джерела розвитку досліджуваної проблеми, визначити впливові чинники та детермінанти окресленої професійної підготовки майбутніх учителів.

Проаналізуємо лише етап обґрунтування необхідності впровадження розробленої моделі, спрямованої на розвиток професійної педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до діяльності у визначених умовах.

Відповідно окресленої логіки експериментальної роботи здійснювалося первинне обстеження студентів-першокурсників гуманітарних спеціальностей ("Історія", "Українська філологія") у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, проведене у межах діагностичного моніторингу передумов рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Метою такого моніторингу було: діагностування стартових засад (основних конструктів майбутньої професійної діяльності). Останні вміщують: сукупність наявних знань про освітньо-виховні системи, роботу вчителя в умовах їх варіативності, отриманих на основі життєвого та суспільного досвіду; системи наявних професійно орієнтованих умінь та навичок, важливих для виконання педагогічної діяльності в освітньо-виховній системі конкретного навчального закладу; рівень професійно орієнтованих цінностей та мотивів майбутніх учителів, необхідної для реалізації власної професійної та особистісної стратегії; а також рівня педагогічної рефлексії майбутніх учителів та здатності до професійного саморозвитку.

Результати первинного обстеження студентів першого курсу на предмет сформованості складових компетенцій педагогічно-спеціалізованої компетентності дали підстави констатувати таке:

1. Мотиваційно-ціннісна компетенція, яка відображає ступінь узгодженості професійних та особистісних інтересів, суспільно значиму спрямованість в організації

навчання і виховання школярів, позитивну мотивацію навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності; гуманістичні цінності, що лежать в основі професійної діяльності у студентів як контрольної так і експериментальної групи сформовані на низькому та середньому рівнях. У студентів переважно розвинені пізнавальні мотиви, які спрямовані на результат навчального процесу, а не на формування професійної компетентності. Студенти на початковому етапі навчання ще не бачать перспективи подальшої роботи. Ці висновки ґрунтуються на результатах, отриманих за методиками на визначення структури направленості педагога (В. Семиченко); вивчення ціннісних орієнтацій (за І. Сеніним); самооцінки та оцінки професійно-педагогічної мотивації (адаптований варіант М. Фетискіним), К. Томаса (адаптований варіант Н.Гришиної).

2. Рівень сформованості знань щодо основних положень концепції освітньо-виховних систем, їх міждисциплінарна спрямованість; обізнаність зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що складає основу предметної компетенції у студентів першого курсу характеризується як низький. Проведений аналіз написаних творів на педагогічну тематику і результати анкетування підтвердили припущення, що у студентів першого курсу незначний багаж професійно орієнтованих знань про особливості педагогічної діяльності в умовах різних освітньо-виховних систем, оскільки у загальноосвітніх закладах недостатньо приділялася увага професійній орієнтаційній роботі із старшокласниками. Їх знання скоріше базуються на особистому життєвому та соціальному досвіді отриманому під час навчання у школі.

Відносно технологічної та інформаційно-дослідницької компетентності можна констатувати, що у студентів більш розвиненими є комунікативні та аналітичні вміння і менше – організаторські, конструктивні та прогностичні. У них виявлено низький коефіцієнт адаптації до умов конкретного навчального закладу, низький рівень



сформованості професійних якостей, які проявляються у здатності розробляти і реалізовувати власну професійну стратегію. Це підтверджують результати, отримані за методикою діагностики стратегій досягнення цілей; діагностики комунікативних й організаторських нахилів (КОН -2), анкетування виконання питальника К. Роджерса для визначення рівня адаптованості/дезадаптованості респондентів.

3. Щодо сформованості у студентів першого курсу компетенції самопізнання та самооцінки відзначимо загальну особистісну, а не професійну суб'єктність. На цьому етапі переважає рефлексія як вагома особистісна якість. Проте показники рефлексії також сформовані на середньому і частково достатньому рівнях. Процеси самопізнання і саморозвитку професійно важливих рис та якостей майбутнього педагога в умовах варіативності освітньо-виховних систем пов'язані зі смисловим ставленням до освіти, розвитком особистості у процесі навчання, реалізації своїх захоплень (за діагностикою рівня саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності (за Л. Бережновим), методикою на визначення структури направленості педагога (В. Семиченко). Тобто у студентів не виражені показники мотиваційної сфери як потреби у самопізнанні та саморозвитку власної особистості та можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

4. Зауважимо, що через параметральні ознаки компетентності можна виявити, який на даний час сформований рівень якості професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Отже, формування компетентності передбачає постійну зміну, трансформацію відповідно до динаміки, внесених змін у процес професійної підготовки.

Ураховуючи результати констатувального етапу експерименту, виникла необхідність упровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, метою

якої є формування педагогічно-спеціалізованої компетентності.

Організація впровадження розробленої моделі передбачала розробку та дотримання інваріантних та варіативних умов організації навчання у контрольних та експериментальних групах, перевірки її ефективності. Інваріатними умовами визначено: однакову тривалість навчання, рівну кількість занять, ідентичність умов проведення діагностичних зрізів на початку та наприкінці експерименту, однаковість критеріїв оцінки рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. До варіативних умов віднесено процес реалізації цільового, концептуального, змістового, технологічного та результативно-коригуючого компонентів моделі апробованої в експериментальних групах.

Логіка процесу формування педагогічно-спеціалізованої компетентності передбачає рух від засвоєння теоретичних знань про освітньо-виховні системи та особливості роботи вчителя в умовах їх варіативності до особистісного опанування необхідними навичками цієї діяльності. Тобто умовно виділяємо такі стадії.

*Перша стадія* – теоретичне засвоєння інформації про сутність освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу, типологію, умови та особливості становлення та функціонування; про проблеми організації педагогічної діяльності в умовах різних типів освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл; розширення знань про особистісний потенціал, можливості і потреби майбутніх учителів і співвіднесення їх з можливостями навчального середовища ВНЗ з метою формування педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів.

*Друга стадія* – формування основи педагогічно-спеціалізованої компетентності та перенесення їх у контекст професійної діяльності вчителя в реальних умовах, де відбувається інтеріоризація теоретичного

знання, набутих умінь та навичок, формування професійної спрямованості та необхідних особистісних якостей майбутніх учителів. Організація такого навчального процесу (лекційно-практичні заняття + педагогічна практика) передбачає репродуктивний та адаптивний рівень у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя: сприяє формуванню навичок професійної адаптації, створенню і втіленню власних творчих розробок професійної взаємодії в умовах конкретного навчального закладу.

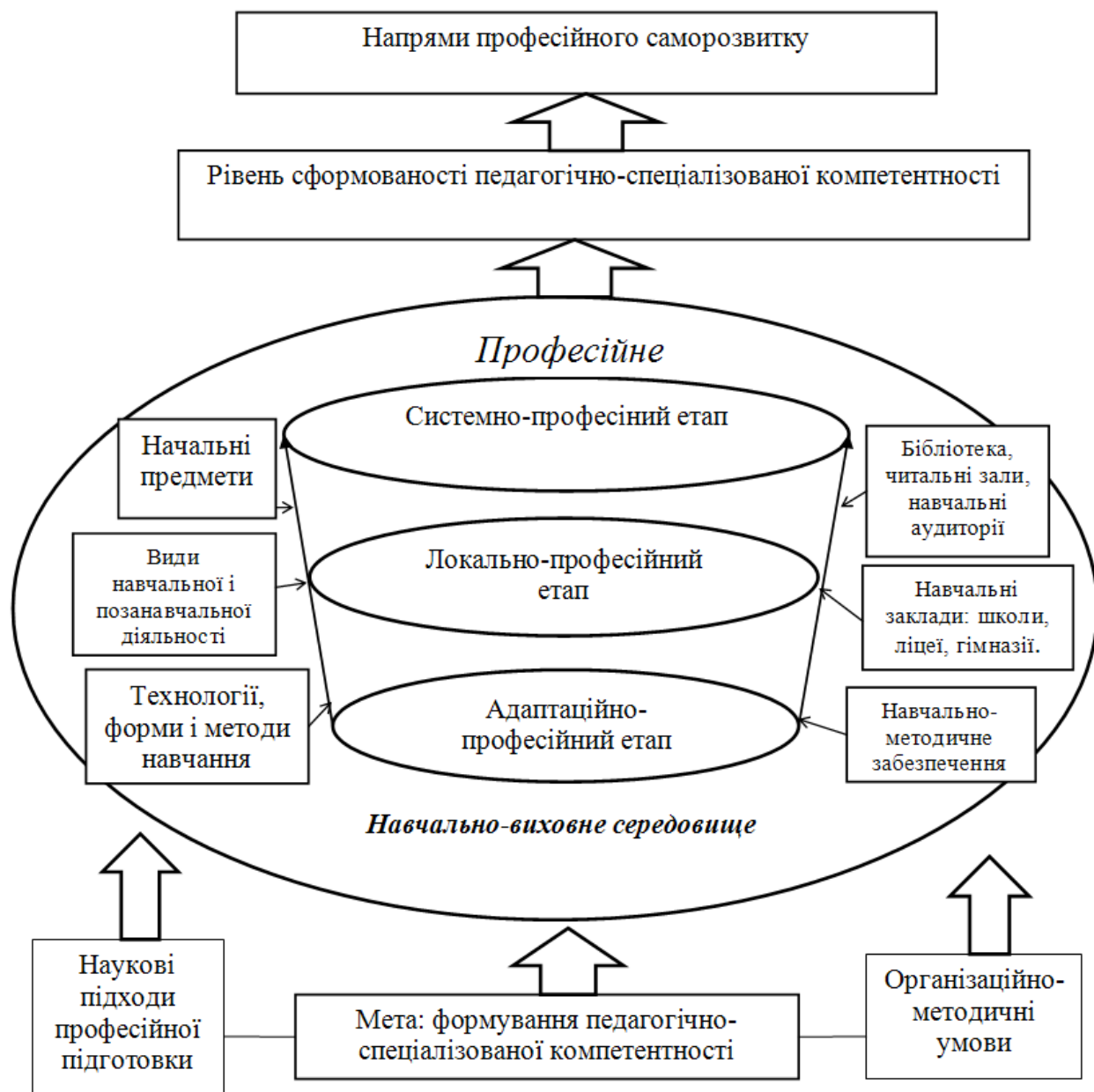
*Третя стадія* – розвиток сформованої педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем у напрямку розробки її творчої індивідуальної стратегії, спрямування діяльності на досягнення конструктивного та творчого рівня компетентності.

*Четверта стадія* – формування досвіду творчої майбутньої професійної діяльності у межах навчального процесу та активної педагогічної практики, який характеризується продуктивною діяльністю в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу; обґрунтування та часткової реалізації індивідуальної стратегії майбутньої професійної діяльності у визначених умовах.

Отже, процес професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем відбувається на кожному етапі: адаптаційно-професійний (1 стадія), локально-професійний (2 стадія), системно-професійний (3-4 стадія).

Для наочного уявлення про процес реалізації розробленої моделі представимо його схематично на рис. 1.2.

Для завершувального висновку про ефективність упровадження розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем проаналізуємо результати за рівнями сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності наприкінці формувального експерименту.



*Рис. 1.2 Система впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем*

На основі результатів, представлених у таблиці 1, визначаємо точки максимального розходження між розподіленнями у контрольних та експериментальних групах за допомогою  $\lambda$  критерію Колмогорова-Смірнова (таблиця 1 і 2).

Таблиця 1.

*Рівні сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів КГ і ЕГ за результатами прикінцевого зрізу (АЗ і %)*

|    | Низький рівень<br>(репродуктивний) |       | Середній рівень<br>(адаптивний) |        | Достатній рівень<br>(конструктивний) |        | Високий рівень<br>(творчий) |        |
|----|------------------------------------|-------|---------------------------------|--------|--------------------------------------|--------|-----------------------------|--------|
|    | АЗ                                 | (%)   | АЗ                              | (%)    | АЗ                                   | (%)    | АЗ                          | (%)    |
| КГ | 24                                 | (7,8) | 174                             | (56,1) | 85                                   | (27,4) | 27                          | (8,7)  |
| ЕГ | 11                                 | (3,2) | 115                             | (33,3) | 156                                  | (45,2) | 63                          | (18,3) |

Таблиця 2

*Розходження між розподілом студентів експериментальних і контрольних груп наприкінці формувального етапу за критерієм  $\lambda$  Колмогорова-Смірнова (сформованість педагогічно-спеціалізованої компетентності)*

| Рівні     | Емпіричні частки<br>(відносні частки) |      | Емпіричні частоти |       | Накопичені емпіричні частоти |       | Різниця |
|-----------|---------------------------------------|------|-------------------|-------|------------------------------|-------|---------|
|           | ЕГ                                    | КГ   | ЕГ                | КГ    | ЕГ                           | КГ    |         |
| Низький   | 3,2                                   | 7,8  | 0,360             | 0,566 | 0,360                        | 0,566 | 0,206   |
| Середній  | 33,3                                  | 56,1 | 1,230             | 1,693 | 1,590                        | 2,259 | 0,669   |
| Достатній | 45,2                                  | 27,4 | 1,475             | 1,102 | 3,065                        | 3,361 | 0,296   |
| Високий   | 18,3                                  | 8,7  | 0,884             | 0,599 | 3,949                        | 3,960 | 0,011   |

Як свідчать результати проведеної перевірки, максимальна різниця 0,669 на середньому рівні. Відповідно проведемо аналіз розподілу прогнозів для компетенції самопізнання і самооцінки. Результати представлено у таблиці 3.

Таблиця 3

*Результати аналізу розподілу прогнозів за емпіричними частотами вибору студентів контрольної та експериментальної груп за рівнем сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності*

| Групи     | Емпіричні частоти вибору |             | Всього |
|-----------|--------------------------|-------------|--------|
|           | ЕГ                       | КГ          |        |
| I – С+В+Д | 334 (96,8%)              | 286 (92,2%) | 620    |
| II – Н    | 11 (3,2%)                | 24 (7,8%)   | 35     |
| Всього    | 345                      | 310         | 655    |

Наведемо визначення значимості різниці між отриманими результатами експериментальної і контрольної груп. Для цього здійснимо розрахунки  $\varphi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера і заповнимо чотириклітинну таблицю. Результати представлені у таблиці 4.

Таблиця 4

*Чотириклітинна таблиця розрахунку  $\varphi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей у рівнях сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів контрольних та експериментальних груп*

| Група  | "Є ефект"               |      | "Немає ефекту"          |     | Всього |
|--------|-------------------------|------|-------------------------|-----|--------|
|        | Кількість досліджуваних | %    | Кількість досліджуваних | %   |        |
| ЕГ     | 334                     | 96,8 | 11                      | 3,2 | 345    |
| КГ     | 286                     | 92,2 | 24                      | 7,8 | 310    |
| Всього | 620                     |      | 35                      |     | 655    |

Сформулюємо статистичні гіпотези:

Для підтвердження загальної гіпотези нашого дослідження приймаємо статистичною гіпотезу  $H_1$ .

Проведемо обрахунки величини кута  $\varphi_1$  і  $\varphi_2$  для процентних долей за табличними даними<sup>25</sup>.

$$\varphi_1 (96,8\%) = 2,782$$

$$\varphi_2 (92,2\%) = 2,575$$

Далі визначимо емпіричне значення критерію  $\varphi^*$ :

$$\varphi^* = (2,782 - 2,575) \cdot \sqrt{\frac{345 \cdot 310}{345 + 310}} = 0,207 \cdot \sqrt{163,282} = 0,207 \cdot 12,778 = 2,64$$

За табличними даними визначаємо якому рівню значимості відповідає ця величина:  $p=0,003$ . За таблицею<sup>26</sup> знаходимо критичне значення критерію  $\varphi^*$ :

на рівні значущості  $p \leq 0,01$

Отримані результати дають підстави відкинути гіпотезу  $H_0$  і підтвердити гіпотезу  $H_1$ , яка припускає, що кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності в експериментальній групі більша, ніж у контрольній групі.

Це означає, що отримані відмінності між результатами експериментальної та контрольної груп за рівнем оволодіння складових компетенцій (ціннісно-мотиваційна, предметна, технологічна, інформаційно-дослідницька, самопізнання і самооцінки) педагогічно-спеціалізованої компетентності після проведеного формувального експерименту не випадкові, а є результатом впровадження розроблених педагогічних технологій, створення освітньо-розвивального середовища, дотримання організаційно-педагогічних вимог у навчально-виховному процесі з опорою на наукові принципи та підходи.

---

<sup>25</sup>Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Соц.-психол. Центр, 1996. – 349 с., С.330-332

<sup>26</sup>Там же, С.329

**Перспективи дослідження.** Аналіз результатів наукових досліджень з проблем професійної підготовки фахівців, характеристики тенденцій і наявних суперечностей у розвитку сучасних освітньо-виховних систем національної освіти і виховання дають підстави виокремити такі основні напрями подальшого розвитку професійно-педагогічної освіти у цих умовах:

✓ постійне оновлення та неперервний розвиток наукових знань про освітньо-виховні системи в Україні та за кордоном;

✓ створення системи розвитку педагогічно-спеціалізованої компетентності вчителів здійснювати професійну діяльність в умовах різних освітньо-виховних систем у процесі професійної діяльності, методичної роботи, післядипломної освіти та самоосвіти;

✓ удосконалення підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем шляхом модернізації навчальних планів і програм підготовки за різним освітньо-кваліфікаційним рівнем та осучаснення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін педагогічного циклу;

✓ подальше розширення й урізноманітнення можливостей співпраці загальноосвітніх навчальних закладів із вищими педагогічними закладами у вирішенні проблеми якісної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

## **БІБЛІОГРАФІЯ**

### **Монографії**

1. Формування в майбутніх учителів професійно-педагогічної компетентності розв'язувати соціально-педагогічні задачі // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 412 с. – С.289-306

2. Особистісно орієнтована система внутрішньої діагностики навчальної діяльності студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 412 с. – С.386-403



3.Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / за редВ.А.Ковальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 168 с.

4. Проблема створення освітньо-виховного середовища навчального закладу в контексті ідей А.С.Макаренка //Інноваційність ідей А.С.Макаренка в педагогіці ХХІ століття /за ред.. О.А.Дубасеню: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. – 304с. – С.208-213.

5. Дослідження освітньо-виховних систем у педагогічній науці ХХ століття // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред.. проф.. О.А.Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – 444 с. – С.209-228

6. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем //Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2015. – 308 с. – С.279-296

#### **Статті в іноземних виданнях**

1. Проблеми дослідження освітньо-виховних систем //Paradygmaty oświatowe i edukacyjni /pod redakcją :Wasyła Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Warszawa-Kraków, 2010. – С. 128-135

2. Проблема подготовки будущих учителей к работе в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем общеобразовательных заведений // Вектор науки Тольяттинского Государственного университета, 2011, №2 (5). – С.121-125.

3. Научные подходы к изучению образовательно-воспитательных систем // Философия, педагогика и социология в ХХІ веке : Материалы международной научной конференции / под.общей ред. проф. О.И.Кирикова. – Выпуск 30. – Москва: Наука: информ; Воронеж : ВГПУ, 2013. – 237 с. – С. 87-99.

4. Kowalczyk W. Rola edukacyjno-wychowawczego środowiska wyższej szkoły w formowaniu potrzeby pracy wśród dzieci i młodzieży // Przewspieraniem w osiąganiu dojrzałości ludzkiej i religijnej / Międzynarodowa Konferencja Naukowa Z okazji 70 rocznicy śmierci Mieczysława Kuznowicza Szalonego Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie. Kraków, 9-10 kwietnia 2015. – с. 42-43.

### **Статті у фахових виданнях**

1. Актуальність ідей В.Сухомлинського у проблемі формування соціальної компетентності майбутнього вчителя // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – № 5. – С.110 – 111.
2. Актуальність провідних ідей І.Огієнка у проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Вип. 9, 2002. – С.222-224.
3. Соціальна компетентність: проблема визначення // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки. – 2002. № 4. – Ч.1. – С. 54-57.
4. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності // Соціалізація особистості: зб. наук. праць. / за заг. ред. проф. А.Й. Капської. Т. XVIII. – К.: Логос. – 2002. – С.70-76.
5. Проблема формування соціальної компетентності майбутніх учителів // Національна освіта у контексті творчості А.С.Макаренка: зб. наук.праць /за ред. проф. М.В.Левківського. – Житомир: ЖЦНТЕІ, 2003. – С.110-113.
6. Виховні системи загальноосвітньої школи: сутність, структура, функціонування // Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Житомир: ЖДУ, 2005 – Вип. 25 – С. 98-101.
7. Освітньо-виховна система Коростишівської учительської семінарії кінця ХІХ – початку ХХ століття // Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць // За заг. ред. д.п.н., проф. Оникович Г.В. та канд. фіз.-мат н., проф. Ломаковича А.М. – Київ – Кременець: РВЦ КОПІ ім.Тараса Шевченка. – 2008. -312. – С. 26-29
8. Проблема дослідження виховних систем загальноосвітніх закладів // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: ЖДУ, 2008 – Вип. 41– С. 50-53.
9. Реалізація ідеї розвитку креативності особистості в сучасних освітньо-виховних системах // Нові технології навчання: наук.-метод. Зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71. – 296 с. – С.101-104.
10. Теоретичні основи проблеми дослідження освітньо-виховних систем // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред.

В.Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 692 с. – С.597-606.

11. До проблеми визначення сутності поняття "освітньо-виховна система": проблеми та пошуки // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій та змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – 240 с. – С.74-80

12. Зарубіжний досвід підготовки вчителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Нові технології навчання: зб. наук. праць / Інститут інноваційних технологій змісту освіти Міністерства освіти і науки України; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця-Київ, 2014. – Вип. 83. – 292 с. – С.118-123

13. Формування у майбутніх вчителів професійної компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Проблеми освіти: збірник наукових праць. — Вінниця-Київ, 2015. – № 84. – Спецвипуск. – 110 с. – С.41-45

14. Експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Проблеми освіти: наук.-метод. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – № 85. – Спецвипуск. — 130 с. – С. 51-58

15. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Вип. 30 / Глухівський НПУ ім.О.Довженка ; редкол. : О.І.Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім.О.Довженка, 2016. – 204 с. – (Серія : педагогічні науки; вип.30). – С.13-22.

### **3.5. ОЛЕНА СТАНІСЛАВІВНА БЕРЕЗЮК – КРЕАТИВНИЙ ДОСЛІДНИК ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ПОЛІССЯ**



У 1983 році закінчила фізико-математичний факультет Житомирського державного педагогічного інституту імені Івана Франка за спеціальністю "Математика і фізика". Працювала вчителем марематики, заступником директора з навчально-виховної в Сінгурівській середній школі Житомирського району.

У 1986 році за конкурсом була обрана на посаду асистента кафедри педагогіки Житомирського державного інституту імені Івана Франка. У 1992 році вступила до аспірантури Науково-дослідного інституту педагогіки України, згодом Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України. Навчалася в відділі дидактики, виконувала дисертаційне дослідження на тему "Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями".

Кандидат педагогічних наук з 1995 р. Дисертацію захистила 22 вересня 1995 р. у спеціалізованій вченій раді Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України. Вчене звання доцента кафедри педагогіки присвоєно в 1997 році.

З 1 жовтня 2011 р. – дотепер – на посаді професора кафедри педагогіки Житомирського державного університету ім. І. Я. Франка. Вчене звання професора отримала в 2016 році.

Основні навчальні курси, які веде: "Педагогіка", "Етнопедагогіка", "Історія педагогіки", "Методика оформлення наукових досліджень", "Методика виховної роботи", "Дидактичні системи", "Системний підхід в ВНЗ" та ін.

З 2005 року керує роботою науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся", проблемною групою студентів, магістрантів та аспірантів "Новітні технології навчання та виховання етнокультурологічної підготовки майбутніх вчителів в умовах Поліського регіону", організовує методичне забезпечення навчального процесу. Керує написанням курсових, дипломних та магістерських робіт. Керує роботою аспірантів кафедри педагогіки за спеціальностями 13.00.04 – теорія і практика професійної освіти, 13.00.07 – теорія і методика виховання, 13.00.09 – теорія навчання.

О. С. Березюк підготувала десять кандидатів наук.

**Власенко О. М.** – кандидат педагогічних наук зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання (2005 р.).

**Башманівський О. Л.** – кандидат педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання (2008 р.).

**Копетчук В. А.** – кандидат педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання (2008 р.).

**Піддубна О. М.** – кандидат педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (2009 р.).

**Карлінська Я. В.** – кандидат педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (2010 р.).

**Захарчук Н. В.** – кандидат педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (2011 р.).

**Тарасенко С. М.** – кандидат педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (2013 р.).

**Глазунова Л. О.** – кандидат педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (2013 р.).

**Семенець Л. М.** – кандидат педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (2013 р.).

**Коваленко В. О.** – кандидат педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (2014 р.).

На даний час керує дисертаційним дослідженням 4 аспірантів (Гордієнко Л.Л., Свиридчук О. В., Маркова Т. В., Ліщук І. І.).

*Редактор* та співредактор 17 збірників наукових праць молодих вчених, організувала та провела на базі науково-методичної **лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся"** – 15 науково-практичних конференцій та науково-методичних семінарів Всеукраїнського та регіонального рівня для студентів, магістрантів, аспірантів, молодих викладачів та вчителів освітніх закладів різних типів. Як науковий керівник підготувала призерів Всеукраїнської олімпіади з педагогіки (1999, 2001, 2002 рр.).

Понад 15 років керувала ліцейною філією "Інтелектуал" Житомирського територіального відділення МАН, де було підготовлено понад 60 призерів III та IV етапів конкурсу-захисту учнівських науково-дослідницьких робіт. Протягом декількох років була членом журі Всеукраїнської олімпіади з педагогіки (1999-2002 рр.). Є членом оргкомітету міжнародного Симпозіуму українців, організованого університетом імені Палацького (Чехія) в 2010, 2012, 2014 р.р. Член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся.

Автор та співавтор 16 монографій, співавтор навчальних посібників "Практикум з педагогіки", "Історія педагогіки", автор навчально-методичних рекомендацій з курсів "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Етнопедагогіка", навчально-методичних посібників "Практикум з

дидактики", "Етнопедагогіка", "Чинники української етнопедагогіки" та ін. для студентів вищих навчальних закладів.

Опубліковано 209 наукових праць, з них 127 наукових, 82 навчально-методичного характеру, у тому числі 16 монографій та 29 статей у фахових виданнях, що входять до переліку затвердженого ВАК України, 5 навчально-методичних посібників з грифом МОН, 11 публікацій в зарубіжних виданнях (Польща, Чехія, Росія, Білорусь).

О.С. Березюк брала участь у 86 науково-практичних та науково-методичних конференціях Міжнародного, Всеукраїнського та регіонального рівнів, Міжнародних та Всеукраїнських симпозіумах, семінарах.

Нагороджена почесними грамотами Міністерства освіти та науки України, Житомирського обласного відділу освіти.

### **3.6. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕГІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ**

Головний напрям демократичних перетворень в українському суспільстві пов'язаний насамперед із розгортанням економічних, політичних, соціокультурних процесів та формуванням принципово нових соціальних відносин. Під впливом цих перетворень трансформація наявних у суспільстві традиційних структур соціального, психологічного та культурологічного характеру викликає зміни в орієнтаціях та установках підготовки майбутнього вчителя. **Відбуваються** пошуки нового сенсу життя, формуються нові потреби, інтереси, видозмінюються мотиви інтелектуальної, професійно-кваліфікаційної та духовно-творчої діяльності. Водночас, збагачуються соціокультурні традиції та морально-етичні цінності, які сприяють якісній підготовці майбутнього спеціаліста.

Високі вимоги до особистості майбутнього вчителя об'єктивно відображають психологічну сутність його

діяльності як інтегральної і соціально значущої в суспільстві. Сучасний учитель постає свідомим суб'єктом освітнього процесу та активним діячем науково-технічного й соціального прогресу. Вирішального значення ці положення набувають в умовах переходу України до демократичного суспільства.

Тому основним пріоритетом вищої освіти є європейська інтеграція, підтвердженням чого є приєднання України до Болонського процесу. Європейський вибір розглядається як важливий реформостимулюючий фактор у всіх галузях народного господарства, в тому числі, і освіти. Мета реформування – створення національної системи освіти на нових законодавчих і методологічних засадах, досягнення принципово нового рівня якості. Якщо виходити з інтересів і пріоритетів самої особистості майбутнього вчителя, то якісна освіта – це освіта, що **відчутно присутня в людині** й характеризується певним рівнем її освіченості; це освіта, до якої хочеться звертатися й надалі, після якої існує виникає бажання продовжити навчатися, а не переступити через неї як через тяжку повинність або закінчений формальний життєвий етап, необхідний для одержання професії. Такі ідеї лежать в основі не лише сучасної наукової, але й народної педагогіки.

Тому фахова підготовка сучасного вчителя передбачає його ґрунтовну обізнаність у сфері досягнень вітчизняної педагогіки, основою якої постає народна педагогіка.

Тому в професійній педагогічній освіті взаємозв'язок, взаємозумовленість суспільних процесів і рівня розвитку самого суспільства відносно особистості майбутнього вчителя вимагають глибокого осмислення шляхів і умов наближення розв'язання сучасних освітньо-виховних завдань до народних витоків освіти, навчання, виховання, до постійного звернення і професійного використання надбань народної педагогіки в діяльності навчально-виховних закладів.



Адже народна педагогіка – це емпіричні уявлення і погляди народу на життя, виховання та навчання нових поколінь, а також апробовані народом засоби та шляхи розв'язання основних педагогічних завдань. Без знання майбутнім педагогом народної педагогіки не можна усвідомити сучасної національної системи виховання, розвивати національну школу.

Створені концепції національної освіти відродження під керівництвом С.У.Гончаренка, П.Р.Ігнатенка, В.Р.Кузя, Ю.Д.Руденка, М.Г.Стельмаховича, О.В.Сухомлинської, Є.І.Сявавко та багатьох інших окреслюють шляхи розвитку та формулюють нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя, якому необхідно не тільки знати історію, культуру українського народу, але й розуміти педагогічні основи народної мудрості, глибоко осмислити їх освітньо-виховний потенціал.

Обізнаність у традиційно народних поглядах на мету й засоби виховання та навчання сприятиме збагаченню педагогічного процесу, вдосконаленню його змісту, організаційних форм, методів, засобів і прийомів.

Отже, майбутній учитель ще в роки навчання у вищому навчальному закладі має бути поставлений в умови, наближені до його майбутньої практичної діяльності за допомогою оволодіння певними компетентностями в тому числі й етнопедагогічною.

Адже саме актуальність компетентнісного підходу до етнопедагогічної обізнаності дітей і молоді зумовлена поступом українського суспільства до постіндустріального етапу цивілізації, що ініціює загострення уваги до етнічної сутності людини, її вивільнення від наслідків антропогенної діяльності, соціальної одноманітності й пасивності. Опанування й відтворення скарбів етнопедагогіки в кожному наступному поколінні є чи не найвищим виміром людяності, професійної та громадянської зрілості педагога. Тобто, етнопедагогічна компетентність є функціональним чинником довготривалого процесу **реанімування**, опанування, застосування та поширення етнопедагогічних знань у

різних варіантах їх соціокультурної трансформації, оскільки звернення до витоків свого роду є визначальною тенденцією для сучасної освіти.

Зрозуміло, що процеси, які відбуваються в кожному з етносів на соціокультурному тлі сучасної України, передбачають вирішення цілої низки настільки нестандартних питань, що загострює й проблему формування етнопедагогічної компетентності особистості.

Часто формування етнопедагогічної компетентності здійснюється стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих освітньо-виховних систем, на працювання вчених, педагогів-практиків, народознавців. Так, проблему визначення сутності компетентнісного підходу до організації народознавчого освітнього простору висвітлено в працях В.І.Бондаря, С.У.Гончаренка, Н.В.Лисенко, І.І. Тараненко та інших; питання історичного розвитку етнопедагогічної компетентності проаналізовано в працях І.Ю.Курляк, М.Г.Стельмаховича, Б.Г. Ступарика, В.Г.Струманського та інших, зарубіжний досвід впровадження етнопедагогічно орієнтованої освіти знаходимо в працях О.О. Будник, О.О.Пометун, А.В. Василюк, А.А. Сбруєвої та інших. Питання професійно-педагогічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах є в працях О.О.Абдуліної, Ю.К.Бабанського, О.А.Дубасенюк, Л.В.Кондрашової, Н.К.Кузьміної, І.Я. Лернера, В.О. Сластьоніна, Н.Ф.Тализіної та ін. Різні аспекти проблеми підготовки педагога до роботи в школі розкриті в працях вітчизняних вчених А.М.Алексюка, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, М.П.Лещенко, О.Г. Мороза, Н.Г.Ничкало, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєвої, М.Д. Ярмаченка, Т.С.Яценко. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом вивчення у контексті теорії і практики особистісно орієнтованої освіти (Г.О.Бал, І.Д.Бех, С.І.Подмазін, В.В.Рибалка). Важливі теоретичні положення, які стосуються формування особистості, відкритої для нових інноваційних підходів, здатної до вибору власної професійної позиції, розробляються в працях відомих

учених-психологів Л.І. Анциферової, Г.С. Костюка, О.О.Леонтєва, Л.М. Мітіної, І.О.Синиці, Г.К. Ушакової, І.В. Фастовець та ін. Суттєвий внесок у вдосконалення компетентності майбутнього вчителя внесли здійснені на Україні дослідження: теоретичних основ і практики розвитку педагогічного покликання (Л.М.Ахмедзянова), теоретичних і практичних основ педагогіки вищої школи (С.С. Вітвицька), теоретичних і методичних основ виховної діяльності педагога (О.А.Дубасенюк), теорії і практики формування в студентів педвузів готовності до професійної діяльності (А.Ф.Линенко), професійного мислення (Г.О.Нагорна), індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки вчителя (О.М.Пехота), теоретико-методичних основ підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування (Л.О. Савенкова) та ін.

У галузі компетентнісного підходу в професійній діяльності плідно працюють Н.О.Бражник, Л.В. Биркун, О.І.Вишневський, С.В.Гапонова, Т.І. Олійник, С.Ю.Ніколаєва, В.М. Плахотник, В.А.Скалкін, Н.К.Скляренко, Л.П. Смелякова, Е.Г. Хоменко та ін. Дослідження останніх років вказують на зростання уваги до проблем формування професійної компетентності майбутніх учителів (В.В.Баркасі), їх мовної міжкультурної підготовки (Н.Ф.Бориско) і культури педагогічного спілкування (С.О.Рябушко), психолого-педагогічної та дидактичної підготовки вчителів до здійснення навчально-виховного процесу (С.В. Будаєв, Н.А.Молодиченко, Ю.С.Стиркіна, О.М. Трубіцина).

Разом з тим за наявності значної кількості загальних праць, присвячених історії розвитку української педагогіки, педагогічної думки, національної школи, системи освіти (В.І.Бондар, Я.І. Бурлака, В.О.Вихрущ, Л.П.Вовк, О.В.Глузман, Н.М.Гупан, М.Б.Євтух, С.Т.Золотухіна, Д.Ю.Коржов, М.В.Левківський, Н.А.Лескевич, В.І.Луговий, В.К.Майборода, Н.С.Матвійчук, О.І.Пометун, Л.В.Потапова, Б.М.Ступарик, О.В.Сухомлинська, М.Д. Ярмаченко), **ще відчутно бракує** досконалого й системного вивчення конкретних тем і

проблем, які б висвітлювали актуальні педагогічні явища в історичному, соціокультурному, антропологічному контексті певного етносу. Серед невеликої кількості тих досліджень, які стосуються етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, слід відзначити дослідження проблем професійної майстерності (Г.Ф.Гринченко, А.І.Кондратенко), загальнопедагогічної підготовки (Н.М.Дем'яненко), практичної професійно-педагогічної підготовки (О.А.Лавріненко), професійно-педагогічної підготовки вчителів історії певного фаху (С.О.Нікітчина, О.М.Семиног), методичної освіти вчителя суспільних дисциплін (В.Є.Прокопчук), післядипломної освіти педагогічних кадрів (С.В.Крисюк), колективні праці співробітників Науково-методичного центру „Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України при Прикарпатському національному університеті ім. В.Стефаника та науково-методичної лабораторії „Освітньо-виховні системи Полісся” при ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Проте етнокультурологічна підготовка майбутнього вчителя, здатного реалізувати визначені ідеї у практичній професійній діяльності, ще недостатньо досліджена як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності вчителів і викладачів в освітньо-виховних системах професійної освіти.

Створення цілісної системи етнокультурологічної підготовки зумовлено й українознавчою освітньою політикою. Саме об'єктивні потреби гуманізації освіти, її олюднення, об'єктивізація, народність лягли в основу перегляду ставлення до української етнопедагогіки, до цінностей світової цивілізації тощо.

Основу нашого дослідження становлять:

- загальнофілософські положення про єдність історичного і логічного; про об'єктивний конкретно-історичний підхід до аналізу явищ і процесів; про взаємозумовленість формаційного, цивілізаційного й

соціокультурного розвитку людства; про діалектику загального і конкретного; про єдність теорії і практики; про людину як абсолютну цінність і самоціль суспільного процесу; теорія пізнання;

- методологічні підходи (системний, формаційний, парадигматичний, порівняльно-історичний, синергетичний, аксіологічний) до формування, самоорганізації, розвитку, ціннісної орієнтації системи професійної підготовки вчителя, зокрема його етнопедагогічної компетентності;

- соціокультурно-антропологічні засади, за яких історико-педагогічні явища розглядаються у контексті культурологічного розвитку суспільства, історико-педагогічні процеси – крізь призму народознавчого, етнографічного розвитку;

- психолого-педагогічні (особистісно-орієнтовані, діяльнісно-орієнтовані) теорії розвитку і саморозвитку професійних якостей майбутнього вчителя.

- використовуються основні положення щодо розвитку освіти в Україні, викладені в Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), Концепції педагогічної освіти, Законі України „Про вищу освіту”, методологічні засади європейського досвіду підготовки педагога-філолога та перспективи розвитку загальноєвропейської системи вищої освіти в рамках Болонського процесу.

Інтенсивні зміни в соціокультурному та економічному житті українського суспільства задають нові орієнтири у всіх сферах громадського життя, у тому числі і в освіті, зміст якої орієнтований на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації.

Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя неможливо раціонально дослідити тільки "зсередини" системи безперервної освіти. Освітнє середовище є насамперед підсистемою соціокультурного середовища, сукупністю спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості. Окреслена структура включає кілька взаємозалежних рівнів:

глобальний (загальносвітові тенденції розвитку культури, освіти); регіональний (освітню політику, культуру, систему освіти); локальний (навчальний заклад, найближче оточення, звичаї, традиції родини тощо).

У професійній педагогічній освіті взаємозв'язок, взаємозумовленість процесів та рівня розвитку суспільства й особистості майбутнього вчителя вимагають глибокого осмислення шляхів і умов наближення сучасної підготовки до народних витоків, до професійного використання надбань народної педагогіки у повсякденній навчально-виховній роботі.

Виділяємо наступні базові поняття, а саме компетенція, компетентність, культура, етнокультурна, етнопедагогіка, етнокультурна компетентність, етнокультурологічна підготовка.

Компетенція трактується як добра обізнаність із чим-небудь, коло повноважень певної організації, установи, особи.

Компетенція – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах особистості, які набуваються завдяки навчанню.

Компетентність – як специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії.

Культура – це система знань, поглядів, переконань, умінь, які сприяють виникненню механізмів і технологій застосування накопиченої соціальної інформації в усіх аспектах життєдіяльності людини.

Етнокультурна підготовка включає в себе розуміння суттєвих механізмів соціокультурного розвитку особистості, її етнічної та культурної детермінованості, особистісної та етнічної соціалізації.

Етнопедагогіка – сукупність емпіричних знань певного етносу апробованих поглядів народу на навчання, виховання, розвиток та освіту дітей та молоді, на шляхи розв'язання основних навчально-виховних завдань.

Етнокультурна компетентність – це цілісний процес формування й розвитку в особистості культурологічних, народознавчих, етнографічних, психолого-педагогічних, методичних знань, відповідних умінь, здібностей.

Етнокультурологічна підготовка особистості – цілісний процес формування і розвитку в особистості народознавчих, етнографічних, психолого-педагогічних, методичних знань, відповідних умінь, здібностей, цінностей, досвіду ініціативної діяльності при моделюванні різних педагогічних ситуацій, а також у процесі повсякденного спілкування, пізнання навколишньої дійсності, самовдосконалення та ін.

Ми розглядаємо також три основні аспекти етнопедагогічної професійної компетентності майбутнього вчителя, а саме: змістовий, проблемно-практичний і комунікативний. Кожен з них ураховує принцип полікультурності як загальнодержавну особливість інтелектуального простору України.

У дослідженні виокремлюємо основні напрями етнокультурної підготовки майбутнього вчителя: етнодидактичний, громадянський, духовно-моральний, етносоціальний, етнокультурологічний, етновалеологічний, фамілістичний та ін.

Виділяємо наступні умови етнокультурної підготовки в педагогічних вузах: створення демократичних умов реалізації свободи і прав людини; сприйняття всіма суб'єктами науково-педагогічного процесу ієрархічної системи загальнолюдських гуманних цінностей; соціокультурний саморозвиток особистості; формування національної духовності; світогляду, національного характеру; умінь актуалізувати етнопедагогічні знання та професійно їх використовувати.

Обізнаність у традиційно народних поглядах на мету і засоби виховання та навчання сприятиме збагаченню педагогічного процесу, вдосконаленню його змісту, організаційних форм, методів і прийомів, постає основою етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя.

Відтак, майбутній педагог ще в роки навчання в університеті буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності шляхом етнокультурологічної підготовки.

Адже саме актуальність етнокультурологічної підготовки дітей і молоді зумовлена поступом українського суспільства до постіндустріального етапу цивілізації, що ініціює загострення уваги до етнічної сутності людини, її вивільнення від наслідків антропогенної діяльності, соціальної одноманітності й пасивності. Опанування й збагачення здобутків етнопедагогіки у кожному наступному поколінні є чи не найвищим виміром людяності, професійної та громадянської зрілості педагога. Інакше кажучи, етнокультурологічна підготовка є функціональним чинником довготривалого процесу опанування, застосування та поширення етнопедагогічних знань у різних варіантах їх соціокультурної трансформації, оскільки звернення до витоків свого роду є визначальною тенденцією для сьогодення.

Етнокультурологічна підготовка майбутнього вчителя займає чільне місце у формуванні науково-практичних педагогічних знань і стає актуальною проблемою в сучасних освітньо-виховних системах України і, Полісся, зокрема.

Знання про різні види етнокультурних контактів і концепцій міжетнічних комунікацій допомагають пояснити механізм розвитку й функціонування сучасних етнічних процесів, форми трансформації культури та способи засвоєння людиною надбань іншого етносу.

Науково доведено, що справжня навчально-виховна робота з дітьми та молоддю повинна бути глибоко національна за сутністю, змістом, характером.

Зміст освіти педагогічних закладів має вміщувати етнокультурологічний компонент, що наповнений історичним, культурним, етнографічним, народознавчим надбанням різного народу і допомагає сформувати громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору.



Вітчизняна педагогіка вже має певні напрацювання в цьому напрямі. Педагогічні колективи, вчителі-мастри під час навчально-виховного процесу здійснюють формування естетичної, екологічної, економічної, моральної культури. Водночас вони формують і етнічну культуру учнів, культуру міжнаціональних відносин, терпимість до різних народів і толерантність у взаємовідносинах.

Освітньо-виховна система українського Полісся відображена в етнографічних записах Лесі Українки, М.Теодоровича, М. Коробки, В. Кравченка, в матеріалах Овруцького народного календаря, зібраного і записаного Михайлом Пйотровським, в працях В.І. Скуратівського, Т.Г.Дем'янюк, Р.І. Поліщука та ін.

Будь-яка навчально-виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних людей, тому вона не може бути ідентичною в різних регіонах, навіть у сусідніх ліцях, гімназіях, школах і є глибоко національною за своєю сутністю. Адже нація – це, насамперед, система різноманітних природних (біологічних, зокрема анатомічних, фізіологічних), психічних, історично зумовлених ознак "тіла, душі й розуму" (К.Д. Ушинський), тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільності людей .

Звідси випливає, що різні ознаки, якості людей залежно від національної приналежності потрібно формувати не уніфікованими для багатьох народів, націй, а, навпаки, різними за змістом, засобами, методами навчально-виховної роботи, які виробилися в кожній нації протягом віків і які є складовою та невід'ємною часткою її самобутньої матеріальної та духовної культури.

Особливістю етнокультурного виховання є багатоаспектність його змісту, що дає змогу досліджувати проблеми етнокультурного характеру в комплексі навчальних гуманітарних дисциплін. Етнокультурне виховання молоді є актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики в умовах нової освітньої ситуації, для якої характерне посилення етнізації змісту

освіти, зростання ролі етнокультурного фактору в навчанні та ідей народної педагогіки. Етнокультурна компетентність має складну структуру, а тому і непростий механізм формування, що робить цей процес багатоаспектним і тривалим у часі. Окреслений процес розглядається як отримання індивідом об'єктивних знань та уявлень щодо своєї етнічної культури, історії рідного краю, духовно-моральних цінностей і особливостей своєї нації.

Етнокультура як феномен етнічного буття українців посідає в системі їх взаємовідносин визначальне місце, адже концентрує в своїй діяльності різноманітний спектр прояву етнічних ознак. Кожна культура має свій витвір етнокультури, своє уявлення про неї. Етнокультурна компетентність дає змогу її представникові орієнтуватись у світі, будувати свою поведінку відповідно до своєї культури й одночасно відчувати її межі, закінчення і початок світу іншої культури .

До етнокультурної компетентності, на наш погляд, входять такі складові, які інтегруються між собою, утворюють її. Насамперед, перша група чинників утворює матеріальну сферу культури (народна архітектура, вбрання, види творчої діяльності), друга група чинників пов'язана зі сферою духовної діяльності народу (мова, усна народна творчість, народне мистецтво, тощо), третя група чинників пов'язана з феноменом найскладнішим і остаточно невизначеним (менталітет народу або етнопсихологічні риси етносу).

Сама етнокультурна компетентність виконує наступні функції: комунікативну, пізнавальну, знаково-символічну, відтворювальну (забезпечення фізичного існування етносу через відносини між природою і людиною) та ін.

Етнокультура існує не поза людьми, а притаманна людям, їх здатності до розуміння і сприйняття оточуючого суспільства.

Етнос і культура постає стабілізуючим чинником і охоплює систему традицій, звичаїв, обрядів. Це свого роду колективна пам'ять, що акумулює в поколіннях

етнокультурну інформацію. Не випадково, ще Й.Г.Гердер спробував виявити зв'язок між традиційними надбаннями культури й умовами людського буття, які втілюються в мові, звичаях, мистецтві тощо. При цьому традиція регулює не лише рівень інформації, необхідний для відтворення етносу, а й ступінь етнічних запозичень. Цей механізм не може допустити того, щоб у структурі етносу переважали чужорідні компоненти, а із запозичених такі, що не сприймаються як свої, національні.

Національна культура є національним світом, де етнокультурна компетентність виконує функцію ядра, справжнього механізму, який зберігає етнічні ознаки, навіть, за несприятливих для нього етнокультурних умов. Етнокультура посідає в культурі стрижневе місце, бо зберігає в своїй пам'яті етнічні ознаки поведінки, так би мовити, її шаблони, зразки, вироблені багатовіковим досвідом народу й усталені в його культурі.

Національна культура інтегрує надбання світової культури, освоює її цінності та сама збагачує світову культуру взагалі, і особливу роль у цьому процесі відіграє етнокультура – це невичерпне джерело національної скарбниці етносу. Етнокультура як галузь певних гуманітарних знань зосереджує, передусім, увагу на етнічних особливостях традиційної культурно-побутової сфери. Етнокультура безпосередньо пов'язана з народно-поетичною творчістю, бо саме фольклор відтворює сталу традицію, сферу безперервних та множинних змін.

Національна культура – це глибоке усвідомлення належності до певної держави, почуття громадянської гідності, відповідальності, обов'язку, здатність рішуче відстоювати суспільно-державні цілі в певних соціальних ситуаціях.

Введення молодого покоління в систему цінностей громадянського громадянської (національної) культури. Включення компонентів громадянської культури в тематику предметів гуманітарного циклу дає можливість

синтезувати закономірності багатьох наук в єдину світоглядну систему.

Технологією формування етнокультурної компетентності особистості є певна педагогічна система множини взаємопов'язаних і взаємообумовлених цілісних компонентів, що становлять єдине ціле в своїй структурі, поєднані спільною метою, мотивами і завданнями, спрямованими на поетапне становлення в молоді особистісного, гносеологічного, операційного, проєктивного компонентів етнокультурної компетентності.

Найголовнішим показником рівня сформованості самої особистості є її етнокультурна вихованість, високий рівень етнокультурної компетентності.

Саме етнокультурне виховання забезпечує засвоєння зразків і цінностей національної культури, культурно-історичного, соціального досвіду своєї держави, формування відчуття приналежності та поваги до рідного краю. Внутрішній світ особистості є рушійною силою розвитку духовності людини, визначальним чинником дій і поведінки, ціннісних орієнтацій, життєвої й громадської позиції. Цьому сприяють, насамперед, етнопедагогічні чинники, за допомогою яких реалізуються цілі й завдання етнокультурного виховання. До них віднесено: рідна мова, родинно-побутова культура, фольклор, емоційна культура, національна психологія, національний характер, народні вірування, народні ігри, знання родоводу та історії, педагогіка народного календаря, національна символіка й народні символи, основи народної моралі, національна самосвідомість, народні дидактичні знання, народна гра та народна іграшка, народні звичаї, свята, традиції, обряди.

Ми виокремлюємо три етапи, які проходить особистість під час формування етнокультурної компетентності, що умовно можливо співвіднести зі ступенями навчання.

*I – етап* (5-10 років) – досягнення елементарної грамотності в галузі власної етнічної культури, а також

етнічних культур народів, що проживають поруч. На цьому етапі дитина повинна:

- чітко ідентифікувати себе зі своєю етнічною групою, висувачи такі підстави ідентифікації, як національність батьків, місце проживання, рідна мова;

- мати уявлення про історію, уклад життя, традиції, звичаї, фольклор свого народу;

*II – етап* (11-15 років) – досягнення функціональної грамотності в галузі своєї рідної культури та етнічних культур своєї країни, а також елементарної грамотності в галузі етнокультур сусідніх країн. На цьому етапі етнічна ідентичність повинна бути сформована в повному обсязі:

- обізнаність з особливостями різних етнічних груп, уміння визначати унікальність рідної історії, специфіку традиційної побутової культури;

- виділяти особливості вербального й невербального спілкування;

- виявляти в своїй поведінці етнічні особливості, властиві своєму народу (наприклад, вільно володіє рідною мовою, виконує народні танці, володіє народним художнім ремеслом тощо );

*III – етап* (15-18 років) – досягнення освіченості в галузі етнокультури своєї країни та елементарної грамотності в галузі етнокультур народів світу. На цьому етапі особистість повинна:

- не тільки знати традиції та обряди рідного народу, але й використовувати їх у повсякденному житті;

- знати відомості про видатних діячів різних народів та свого рідного;

- реалізувати етнокультурні знання, вміння, поведінкові моделі, що сприяють ефективній міжетнічній взаємодії;

- знати приклади взаємопроникнення культур, позитивні сторони мультикультуралізму;

- здійснювати свій внесок у розвиток взаєморозуміння між представниками різних народів і культур .

Нами доведено, що визначені етапи характеризують процес становлення особистості, під час яких

відбувається формування її етнокультурної компетентності. Проте такий процес потребує постійного саморозвитку і самовдосконалення. Це пов'язано з тим, що культура – багатогранне, динамічне явище, що постійно розвивається й модифікується, тому пізнати її повністю неможливо; по-друге, етнокультурне оточення може безперервно змінюватись, що потребує постійного пізнання.

Отже, формування етнокультурної компетентності не завершується із закінченням школи, а відбувається впродовж життя людини. Майбутній учитель повинен це враховувати в своїй повсякденній праці.

Сьогодні ми маємо недостатньою мірою сформований показник етнокультурного виховання, що спричинено низкою причин. Мотиваційні причини пов'язані з недооцінкою педагогами виховної ролі гуманітарних предметів, відсутністю належного їх методичного забезпечення. До інформаційних причин відносимо відсутність акцентів на етнокультурному компоненті в змісті більшості програм та підручників з предметів гуманітарного циклу, недостатня інформаційна забезпеченість. Серед організаційних причин найсуттєвішими є неспіввіднесеність організаційної структури виховного процесу з інтересами молоді: коло вибору окремих видів діяльності часто обмежене.

Отже, виникає необхідність введення в предмети гуманітарного циклу ґрунтовних положень про культуру, етнографію, народознавство, історію рідного краю, основи формування державного укладу, формування національної свідомості. Тільки так можна забезпечити підвищення рівня знань молоді про етнокультурність та вести мову про її етнокультурну компетентність.

Національна освітньо-виховна система – це історично зумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі природно-історичного розвитку матеріальної та

духовної культури нації. Національна освітньо-виховна система ґрунтується на засадах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, родинного виховання, що увібрали в себе надбання народної мудрості.

Організація життєдіяльності дітей та молоді в національній освітньо-виховній системі будується на основі таких принципів:

- народність – добір пріоритетних видів діяльності учнів та їх організація відповідно до регіональних, місцевих умов, інтересів вихованців, їхнього досвіду. Зміст діяльності – рідна мова, народні традиції та мистецтво, національно-етнічна обрядовість, звичаї та інші;

- природовідповідність – побудова навчально-виховного процесу життєдіяльності дітей згідно із природою дитини, реалізація ідеї добровільності (навчання та виховання без примушування, виховання потреб у дітей, виходячи з їхніх особистих уподобань, переконань, саморозвитку талантів, здібностей, свободи у своїх правах);

- культуровідповідність – збагачення особистості досягненнями національної та світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості, сприяння самовизначенню учня відносно соціокультурних цінностей народу тощо;

- етнічна соціалізація – врахування типових рис етнічної спільності, ментальності народу, прилучення молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в молодіжних об'єднаннях, визначення власного місця у суспільстві, здатність та готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю;

- гуманізація – сприйняття особистості вихованця як найвищої соціальної цінності, забезпечення прав на свободу, соціальний захист, розвиток здібностей і

виявлення індивідуальності, самореалізація фізичних, психічних, соціальних і духовних основ розвитку особистості, повага і віра в кожную особистість, увага, допомога, співпереживання у труднощах людського становлення;

– демократизм – демократизація співробітництва вихователів і вихованців у розв'язанні завдань життєдіяльності дітей, усунення авторитарного стилю виховання, утвердження таких норм у житті дітей, як загальні збори колективу, змінність лідерів, самоврядування;

– єдність, наступність, спадковість поколінь – організація передачі від старшого покоління молодшому господарсько-економічного досвіду, духовно-моральних і соціальних цінностей тощо.

Національний компонент освітньо-виховної системи передбачає цілеспрямоване формування етнопедагогічними чинниками в молоді основних і специфічних для українців якостей, що відображають особливості їхньої психології, характеру, самосвідомості, способу мислення та інші .

На основі аналізу праць учених, можемо стверджувати що етнокультурологічна підготовка молодії людини здійснюється за певними напрямками.

Громадянський напрям етнокультурологічної підготовки характеризує рівень національної свідомості, патріотизм особистості, повагу до рідного та інших народів світу, любов до рідної землі.

Духовно-моральний напрям – це складний процес розвитку особистості впродовж її життєвого шляху, що спирається на загальнолюдські цінності й водночас має свої особливості у конкретних історичних соціокультурних умовах, у контексті певного етнічного середовища, що, зокрема, відображається у співвідношенні світсько-морального та релігійно-морального виховання.

Етносоціальний напрям – це знання про народні традиції міжособистісних взаємин, етнічні уявлення про ідеальну модель особистості, якій притаманні типові риси



етнічної спільності, ментальності народу, прилучення молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в діяльності молодіжних об'єднань, визначення власного місця у суспільстві, здатність та готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю.

Етноестетична підготовка характеризує культурологічне світобачення особистості, вміння сприймати відображення реальності в народному мистецтві, готовність до самовдосконалення відповідно до опанування народними традиціями, до рис національного характеру. Сюди ж відносимо й збагачення особистості досягненнями національної і світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем художньо-естетичної культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості; сприяння самовизначенню особистості по відношенню до соціокультурних цінностей народу тощо.

Етновалеологічний напрям – це оволодіння етнічним досвідом збереження та зміцнення свого здоров'я (фізичного, соматичного, психічного, духовного). При цьому застосовуємо народнопедагогічні засоби оздоровлення: рухливі ігри, забави, танці, а також ознайомлення з народним календарем, народною медициною, шанобливе ставлення до природи, знання народних символів, звичаїв, традицій, пов'язаних з тілесним вихованням та посильною природоохоронною діяльністю.

Фамілістичний напрям ґрунтується на знаннях багатовікової історії розвитку родинного життя, це знання про практичний досвід українського народу в галузі організації шлюбу та створення міцної здорової сім'ї. Національні традиції, менталітет етносу через міжособові взаємини сім'ї та стереотипи поведінки дорослих передаються дітям. Саме в родині дитина успадковує генетично й соціально дійсні та вдавані цінності, що

стають її життєвим надбанням. Сім'я уподібнюється соціальному мікрокосмосу: її структура представляє мікромодель суспільства, в ній сконцентрована палітра суспільних відносин (соціальних, економічних, культурних). Саме з утворенням сім'ї як осередка виховання особистості можна говорити про зародження народної педагогіки та психології, народної етики, взаємовідносин людей. Народ створив таку виховну систему, в якій відображаються такі провідні засоби виховання як поведінка й вчинки батьків, рідна мова, праця, фольклор, родинно-побутова культура, народні звичаї й традиції, мистецтво, ремесла й промисли, вірування, свята, обряди, символи, дитячі ігри та іграшки.

Отже, етнокультурологічна підготовка – це, передусім, результативно-діяльнісна характеристика народознавчої освіти. Вона є яскравим взірцем культивування в молодій людини українознавчого спрямування, забезпечення органічного взаємозв'язку із сучасними принципами демократизації та європеїзму.

Крім того, етнокультурологічна підготовка майбутнього вчителя завжди залежить від конкретних ситуацій, тому важливо ще у період навчання у вищому педагогічному закладі освіти навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв'язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. На такий підхід орієнтовані такі види діяльності як мікрОВикладання фрагментів уроку, моделювання фрагментів виховних заходів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри, аукціони народознавчих ідей, конкурси-імпровізації на тему "Педагогіка народного календаря", проведення семінарів, науково-практичних, методичних конференцій молодих науковців, присвячені етнопедагогічним проблемам. Таких лише в Житомирському державному університеті імені Івана Франка на базі науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся" було проведено біля двадцяти Всеукраїнських та регіональних

наукових науково-методичних конференцій та семінарів молодих вчених, присвячених проблемі вивчення національної ідеї в педагогічних здобутках Г.Г. Ващенко, О.В.Духновича, К.Д.Ушинського, І.Я. Франка, С.Ф. Русової, В.О.Сухомлинського, М.Г.Стельмахович та ін., формуванню духовно-моральної компетентності української молоді, визначенню етнокультурологічної парадигми, етнопедагогічній компетентності та багато інших.

Сама науково-методична лабораторія була створена ще в 2005 році згідно з рекомендаціями науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України та лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України з метою розбудови національної системи освіти, зокрема її регіонального компоненту, що й передбачено директивними документами, насамперед Державною національною програмою "Освіта" (Україна ХХІ століття), Доктриною національної освіти та інші і є структурною одиницею наукової школи підготовки майбутнього вчителя в Житомирському державному університеті імені І.Франка, яку очолює професор, доктор педагогічних наук О.А.Дубасенюк

Метою науково-методичної лабораторії є дослідити організаційно-педагогічні основи побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнокультурологічний аспект); розробити концепцію поліської школи, програму вивчення народознавства Полісся, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії та ін.; налагодження наукової співпраці з середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн, введення в науковий обіг науково-методичного матеріалу.

Основними напрямками роботи науково-методичної лабораторії є: ініціювання та координація проведення наукових досліджень у галузі професійної педагогічної діяльності шляхом залучення до проведення досліджень викладачів, співробітників, студентів університету,

вчителів середніх навчальних закладів Житомирської, Рівненської та Київської областей; створення дослідницьких та проблемних груп; виявлення перспективних науковців серед студентів, випускників ЖДУ, працівників галузі освіти, залучення їх до проведення досліджень у рамках діяльності лабораторії; співпраця з навчальними закладами Поліського регіону, громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети; введення в науковий обіг нового наукового матеріалу; участь у роботі всеукраїнських та міжнародних конференцій, роботі семінарів та круглих столів; популяризація ідей та наукових здобутків науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся"; рекомендації кращих досліджень до публікації у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях та ін.

Дослідницька діяльність науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся" сприяє поширенню міжнародної співпраці у галузі професійно-педагогічної діяльності, краєзнавства, етнографії, етнокультурологічній підготовці майбутнього вчителя в цілому. Сама лабораторія має чотири відділи:

- аналітико-інформаційний та історіографії;
- інноваційних технологій викладання гуманітарних дисциплін та етнопедагогіки;
- інноваційних технологій формування етнопедагогічної культури;
- формування народознавчої компетентності та етнічної соціалізації особистості.

Тематика наукових пошуків включає в себе вивчення концептуальних основ формування етнопедагогічної культури в умовах Поліського регіону; вивчення історії розвитку освітньо-виховних систем Полісся; вивчення досвіду формування народознавчої компетенції майбутнього вчителя ; інноваційні технології навчання в Поліському регіоні (гуманітарний цикл); педагогічні фактори етнічної соціалізації особистості в умовах Полісся та ін.

Члени лабораторії тісно співпрацюють з навчально-виховними закладами Поліського регіону, сприяють популяризації етнопедагогічних ідей в сучасних освітньо-виховних системах, етнокультурологічній підготовці майбутнього вчителя.

Матеріали дослідження були неодноразово представлені на Міжнародних науково-практичних конференціях та симпозіумах не лише в Україні, а й в Чехії, Польщі, Росії, Білорусі.

**Перспективи дослідження.** Науково-методичний супровід формування етнокультурологічної компетентності майбутнього фахівця; дидактичні основи етнокультурологічної компетентності майбутнього фахівця; розвиток творчих здібностей у студентів засодами етнопедагогіки.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Про засоби формування педагогічного професіоналізму студентів педвузу // Нові технології навчання: 23, січень 1999. – Київ. – С. 40-47.

2. Формування соціоекологічних знань та вмінь учнів засобами народної педагогіки // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – №5. – С. 21-25.

3. Педагогічні погляди Лесі Українки // Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. – 2001. – № 7.– С. 22-25.

4. Український Вільний Університет – перший український вищий навчальний заклад за кордоном // Вісник Житомирського інженерно-технологічного інституту. –2001. – № 11. – С. 55-58.

5. Проблеми національного виховання у педагогічній спадщині І. Огієнка // Вісник ЖДПУ. – 2002. – № 9. – С. 154-156.

6. Проблема підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями в педвузі // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003.- № 12. – С. 82-85.

7. Дидактичний процес моделювання педагогічних ситуацій в умовах особистісно зорієнтованого навчання // Вісник Житомирського державного університету. – Житомир, 2004, № 19. – С. 54-58.

8. Етнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя // Вісник Житомирського державного університету. – 2004. – № 19. – С. 51-54.

9. Педагогічні умови взаємозв'язку особистісно зорієнтованої освіти та народної педагогіки // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.- 2005. – Випуск 21. – С. 22-25.

10. Організаційно-педагогічні основи використання засобів народознавства в позанавчальному виховному процесі. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - 2005.-Випуск №24. – С. 32-36.

11. Національний компонент в освітньо-виховних системи навчальних установ // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Випуск №25. – С. 109-113.

12. Сучасні педагогічні умови використання засобів народознавства в навчально-виховних закладах України // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – 2007. – Випуск 13-14. – С.118-123.

13. Дидактичний процес моделювання педагогічних ситуацій в умовах особистісно-зорієнтованого навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід проблеми, // Зб. наук. праць. – Вип. 17 // Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін., – Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008.

14. Етнонаціональний аспект діяльності освітньо-виховних систем Волині // Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць. Київ-Кременець.-2008. - Вип. 4.- С.246-248.

15. До проблеми формування національного компоненту в освітньо-виховних системах навчальних установ // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія №6. Історичні науки: Зб. наукових праць.- 2008. – Випуск 6. – С.83-88.

16. Стан підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями // Акмеологія – наука ХХІ ст.: розвиток професіоналізму: Матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції / Наук. ред. В.І. Перевозчиков. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, с. 378-382, 2008.

17. Проблема формування духовності особистості в системі етнокультурологічної підготовки молоді // Духовно-моральне виховання і професіоналізація особистості: виклики ХХІ століття: науково-метод. зб. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. – Вінниця 2010. – С. 12-15.

18. Науково-методична підготовка учнівської молоді до дослідницької діяльності в умовах креативної педагогіки / Обрії: Науково-педагогічний журнал ІПОПП. – 2012. – №2(35). – С. 105-108.

19. Шляхи етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: В 2-х ч. – Київ: ФОП Корзкін Д.Ю.-2012. – Вип.73. Частина 2. – С. 30-36.

20. Наукові дослідження як одна із форм креативної підготовки учнівської молоді // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012 – Вип. – 71. – С. 21-25.

21. Формування етнодидактичних знань у сучасному педагогічному процесі // Вісник Житомирського державного університету. – 2015. – № 2(80). – С.31-37.

22. Методичні засади формування етнокультурної компетентності особистості // Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання.-2015.- №3(11). – С.13-21.

23. Педагогічна компетентність як основа етнокультурологічної підготовки вчителя в умовах створення акмасередовища навчального закладу // Проблеми освіти: збір. наук. пр. – Житомир-Київ, 2015. - Вип.84. – С. 52-56.

24. Формування етнокультурної компетентності особистості в системі професійного навчання // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – Вип. 85. – С.37-41.

25. Тенденції формування етнокультурної компетентності особистості // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015.

26. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 4-те( За заг. ред.. О.А.Дубасенюк, А.В. Іванченка.-Житомир: Житомир. держ. ун-т. 2005. – 482с.

27. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 5-те, перероблене і доповнене) За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Київ: "Центр навчальної літератури", 2007. – 464 с. (авт. розд. 3.2; 3.9, с. 234-246, с. 345-358).

28. Історія педагогіки / навчальний посібник: Видання 2-ге./За заг. ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир; Житомирський державний педагогічний університет, 2009. – 338 с. – (авт. розд. XIV, с.174-186).

29. Етнопедагогіка: навчально-методичний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – 172 с.

30. Дидактика: теорія і практика: навчально-методичний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка; 2015. – 176 с.

31. Методичні основи підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями // Olomoucké symposium ukrajinistu "Ukrajínistika naprahunoveho století a s cílely problemjazyka, literatury a kultury:" Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. – С. 248-258.

32. До проблеми психолого-педагогічного аналізу моделювання педагогічних ситуацій // Olomoucké symposium ukrajinistu: současna ukrajínistika problemy a kultury. – Olomouci, 2004. – С. 370-375.

33. Педагогічні основи використання засобів народознавства в навчально-виховному процесі UKRAJINISTIKA//UKRAJINICA II SOUCASNA UKRAJINISTIKA // Problemyjazyka, literatury a kultury: 2 Chast: ACTA UNIVERSITATIS PALACKIANAE OLOMOUCIENSIS FACULTAS PHILOLOGICA PHILOLOGICA 89 — 2006. — С. 623-629.

34. Педагогіка народного календаря Полісся як активний засіб національного виховання // UKRAJINICA IV SOUCASNA UKRAJINISTIKA: Problemyjazyka, literatury a kultury: Sborník článků IV, Olomoucké symposium ukrajinistu 28-30. Srpena, 2008. – Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouci 2008. – 782 с. (авт. С.763-768).

35. Головні напрями етнокультурологічної підготовки в освітньо-виховних системах Полісся // Ukrainica IV Soucasna Ukrajínistika Problemyjazyka, literatury a kultury: Sborník vědeckých článků. – Univerzita Palackého v Olomouci, OLOMOUC 2010, — С.355-360.

36. Основні засади етнокультурологічної підготовки молоді в освітньо-виховних системах Полісся// Ukrainica IV Soucasna Ukrajínistika Problemyjazyka, literatury a kultury : Sborník vědeckých článků. – Univerzita Palackého v Olomouci, OLOMOUC 2012. – С. 302-306.

37. Формування полікультурної компетентності сучасної молоді// UKRAJINICA VI, SOUCASNA UKRAJINISTIKA PROBLEMY JAZYKA, LITERATURA A KULTURY. Sborník vědeckých článků z mezinárodní konference, VI. Olomoucké symposium ukrajinistů střední a východní Evropy. Olomouci 21. – 23.8.2014 – Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouci 2014. – С. 452-458.



## **РОЗДІЛ 4.**

# **ВПЛИВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

### **4.1. НІНЕЛЬ ГЕРАНДІВНА СИДОРЧУК – ОБДАРОВАНИЙ ДОСЛІДНИК ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ І РЕАЛІЗАЦІЇ АКМЕОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ**



Сидорчук Нінель Герандівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, керівник науково-дослідної лабораторії акмеології освіти, Член-кореспондент громадської науково-дослідної організації "Громадська академія Акмеологічних наук" (Санкт-Петербург, Росія) (з 2002 р.); член-кореспондент (з 2013 р.),

академік (дійсний член) (з 2014 р.) Української академії акмеології (м. Київ); Дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся (з 2010 р.).

**Дата народження:** 14 жовтня 1962 р., м. Житомир.

**Освіта, наукові звання:** освіта вища, учитель математики і фізики, Житомирський державний педагогічний інститут імені Івана Франка (нині Житомирський державний університет імені Івана Франка) (1985), кандидат педагогічних наук (2001), доктор педагогічних наук (2014), доцент кафедри педагогіки (2004).

У 2001 році захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему "Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу".

У 2014 році успішно захистила докторську дисертацію на тему "Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору".

**Наукові посади:** викладач (асистент) кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту імені Івана Франка (1990-2001 рр.); старший викладач кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту (з 1999 р. – університету) імені Івана Франка (2001-2002 рр.); доцент кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету (з 2004 р. Житомирського державного університету) імені Івана Франка (2002-2015 рр.); професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (з 2015 р.).

**Навчальні дисципліни, які викладає:** "Вища освіта і Болонський процес", "Педагогіка", "Етнопедагогіка", "Педагогічні технології", "Основи педагогічної майстерності", "Психологічний тренінг і фізична культура" та інші.

**Наукові інтереси:** історія та теорія шкільної педагогіки, педагогіки вищої школи та професійної педагогіки; історія та теорія університетської освіти; професійно-педагогічна підготовка студентів університетів; проблеми удосконалення підготовки майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності; реформування вітчизняної освіти у контексті єдиного європейського освітнього простору; рекреаційні аспекти педагогічної галузі знань; рухова активність як складова фізичного виховання дітей та дорослих (основи скандинавської/нордичної ходьби); проблеми акмеології освіти.

**Наукові та науково-методичні праці:** опубліковано близько 200 наукових та науково-методичних праць, у

тому числі 2 одноосібних та 15 колективних монографій, 6 навчальних посібників, 3 навчально-методичні посібники у співавторстві, 5 навчальних посібників у співавторстві, 5 методичних рекомендацій у співавторстві, 1 науковий збірник у співавторстві, 1 розділ у енциклопедичному виданні, редагування 1 збірника студентських робіт, близько 100 статей у науково-методичних збірниках та наукових часописах, 25 статей у зарубіжних виданнях (Росія, Польща, Казахстан). Основні одноосібні монографічні роботи: "Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування" (2004), "Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект" (2014); колективні монографії: "Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку" (2006, 2008); "Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики" (2009); "Професійно-педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід" (2011); "Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід" (2011); "Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід" (2012); "Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі" (2012); "Інноваційність ідей А.С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття" (2013); "Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання" (2014); "Професійна педагогічна освіта: системні дослідження" (2015) та ін. Під кер. проф. Н.Г. Сидорчук опубліковано монографію "Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект" (2008).

Професор Н.Г. Сидорчук успішно здійснює наукове керівництво аспірантами. Під керівництвом вченого захищено 7 кандидатських дисертацій.

**Участь у наукових і громадських організаціях:** доповіді на міжнародних симпозіумах, форумах у м. Варшаві, Кракові (Польща), Санкт-Петербурзі (Росія), Добрич (Болгарія), Семипалатинську (Казахстан) та

міжнародних і всеукраїнських конференціях у м. Києві, Вінниці, Харкові, Рівному, Хмельницькому, Чернігові, Ніжині, Запоріжжі, Острозі, Житомирі, Чернівцях, Кременці, Бердичеві, Новоград-Волинському, Одесі, Коростені з напрямів: теорія та практика професійно-педагогічної освіти; професійно-педагогічна підготовка студентів університетів; теоретичні і практичні засади реформування вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів; теорія та практика акмеології освіти.

**Нагороди та почесні звання:** нагрудний знак "Заслужений працівник Житомирського університету імені Івана Франка" (2012 р.); Почесна грамота Міністерства освіти і науки України (2002); Почесні дипломи МОН за участь у виставці "Сучасні заклади освіти України" (2003, 2007, 2013 рр.); Почесні грамоти Житомирської обласної державної адміністрації (2007, 2009 рр.); Почесні грамоти Житомирського державного університету імені Івана Франка.

#### **4.2. СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АКМЕКОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

**Актуальність досліджуваної проблеми.** Глобалізаційні та інтеграційні процеси, що характеризують розвиток суспільства визначають необхідність міжнародної інтеграції й у галузі освіти, що проголошено у Національній доповіді "Новий курс: реформи в Україні. 2010–2015" (2010), "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр." (2012), "Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів" (2009). За таких умов метою сучасної професійної освіти, як ведучого фактора суспільного розвитку, є оволодіння майбутнім фахівцем не

тільки професійною кваліфікацією, але й компетентністю, яка дає можливість "знаходити вихід у будь-яких ситуаціях та працювати в групі" [4, с. 37]. Відповідно й процес входження молодого спеціаліста в професію супроводжується не тільки оцінкою рівня його професійної кваліфікації, але й певних *професійно значущих якостей особистості*, що підвищують рівень його соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці, відповідальності за результати професійної діяльності, особистісного самовираження, саморозвитку, самореалізації. Зазначений підхід у теоретичній площині поєднує мотиваційно-когнітивний та поведінковий компоненти структури особистості у процесі обґрунтування моделі майбутнього фахівця шляхом застосування *компетентнісного підходу*, який дозволяє зберігати гнучкість та автономію в архітектурі навчального плану, чим забезпечує *якість освіти та майбутньої професійної діяльності* [4, с. 37].

У країнах пострадянського простору модернізація системи освіти на засадах компетентнісного підходу відбувається в руслі загальносвітових тенденцій та визначена Болонською декларацією, а також цілим рядом міжнародних документів, що регламентують міжнародну співпрацю у галузі освіти та відзначають, що проста трансляція знань, умінь і навичок уже недостатня для підготовки кваліфікованого спеціаліста [5, с. 23-29.]. Значну увагу до проблеми *компетентнісного підходу* в підготовці фахівця в останні роки було приділено В.І. Байденко, А.А. Вербицьким, І.О. Зимньою, І.Ф. Ісаєвим, Д.А. Івановим, А.Г. Кириловим, Н.А. Селезньовою, Ю.Г. Татуром, В.Д. Шадриковим та ін.

У сучасній науці компетентність розглядають як найважливішу умову ефективної діяльності особистості [2]; як ситуативно-діяльнісну категорію [13, с. 21]; в якості міри ефективності вирішення проблемних ситуацій [6, с. 7]; як показник здібностей людини реалізовувати свої задуми в умовах багатфакторного інформаційно-

комунікаційного простору [1; 10, с. 178], як інтегровану якість особистості, яка проявляється у здатності й готовності до діяльності й базується на знаннях і досвіді [15, с. 21-26] тощо.

У контексті дослідження проблеми вдосконалення професійної підготовки сучасного фахівця обґрунтуємо використання поняття акмекомпетентності як образу та результату її реалізації.

Незважаючи на плюралізм трактувань, автори доходять висновку про некоректність ототожнення компетентності тільки зі знаннями, вміннями та навичками. Як показав попередній аналіз наукових джерел, компетентність нерозривно пов'язана з ними, але разом з тим є більш широким поняттям. На відміну від знання компетентність передбачає не просто володіння інформацією, а можливість її застосування в діяльності. Застосування до вирішення завдань різного роду відрізняє компетентність від умінь. Можливість однозначно діяти в різних ситуаціях, у тому числі ситуаціях нестандартного характеру, показує відміну компетентності від навичок. Дослідники дотримуються думки про синтез когнітивної, предметно-практичної, мотиваційної, ціннісної та особистісної складових зазначеного поняття.

У цілому ж широкий спектр сутнісних характеристик виділеної категорії відображає переорієнтацію освіти від змістово-знаннєво-предметної (дисциплінарної) парадигми до нової орієнтації на озброєння особистості готовністю й здатністю до самотворчості, ефективної життєдіяльності в широкому колі контекстів.

За таких умов поняття компетентність визначається нами як робочий образ та осучаснений результат підготовки майбутніх фахівців, в основу застосування якого покладено універсальний підхід до розуміння сутнісної характеристики поняття *компетентності* як *властивості особистості* (Ю.Ф. Абрамов, Б.С. Гершунський, Ф.Г. Зіятдінова, В.Н. Кудашов, Л.Н. Лєсохіна, Н.П. Пахомова, Н.С. Розов, Ю.В. Тупталов

та ін.), що, з одного боку, пов'язана з базовою кваліфікацією, з іншого, дозволяє людині орієнтуватися у широкому колі питань, не обмежених вузькою спеціалізацією, забезпечує соціальну та професійну мобільність особистості, відкритість до змін та творчого пошуку, здатність до самовираження та самотворення, готовність оновлювати свої знання тощо.

Уточнюючи якісні характеристики компетентності, що задовольняють зазначеним умовам, М.А. Чошанов виділяє три основні компетентності, які є актуальними у межах наукового пошуку: критичність мислення, мобільність знання, варіативність методу, що використовується у ході вирішення функціональних завдань. *Критичність мислення* автор розглядає як здатність фахівця з безлічі рішень вибрати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати невірні рішення, брати під сумнів ефектні, але не ефективні рішення; *мобільність знання* передбачає здатність людини до постійного його оновлення, оволодіння новою інформацією; *варіативність методу* – фіксує вміння людини з безлічі методів і способів вирішення проблеми знайти найбільш оптимальний для даних ситуаційних умов [17, с. 4].

В умовах системи освіти компетентність як якість особистості, базуючись на інформованості людини та вміннях застосовувати інформацію у практичній діяльності, доповнюється у змістовій інтерпретації, на думку С.П. Бондара, Л.А. Липової, Ю.Г. Татура, умінням використовувати її для прийняття власних рішень [15, с. 21-26.]. За таких умов освітні орієнтації (знання, уміння, навички та досвід діяльності тих, хто навчається) мають проявлятися через *ставлення та поведінкові реакції* [11]. У такій інтерпретації компетентність не зводиться тільки до знань чи тільки вмінь. Вона є *сферою відносин*, що існують між знанням і дією в людській практиці.

Зазначене вище дало можливість виділити ще одну важливу характеристику поняття "компетентність" – *активність* як прояв діяльнісного характеру наявних

знань та досвіду (А.В. Хуторської [16, с. 110], М.Д. Ільязова [7, с. 70]). Такий підхід дозволяє реалізувати запит держави на фахівця нової формації, здатного використовувати та розвивати власні ресурси, набувати, закріплювати, контролювати, коректувати власні знання, уміння та навички, перебудовуватися в непередбачуваних умовах, проявляти волюві зусилля для досягнення необхідних значущих результатів тощо.

У межах експериментальної роботи *компетентністю* будемо називати таку *властивість особистості, що пов'язана з базовою кваліфікацією через ряд освітніх орієнтирів* (знання, уміння, навички, досвід діяльності тих, хто навчається) *та забезпечує стійкі відношення між знаннями та дією в людській практиці з перспективою їх використання для прийняття власних рішень шляхом саморегуляції та узгодження дій учасників освітнього процесу* (керівників, викладачів, студентів) *протягом усього циклу навчання, який задовольняє заздалегідь визначеним вимогам.*

У наукових роботах проблема *підготовки компетентних фахівців* отримала свій розвиток у контексті наукових положень: з позицій цілісності розвитку особистості і суспільства (Б.Г. Ананьєв, В.Г. Афанасьєв, С.М. Каган, Л.Н. Коган та ін.), діяльності фахівця (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.), пізнавальної активності особистості (К.А. Абульханова-Славська, В.Г. Афанасьєв та ін.), її самореалізації (І.С. Кон, А.В. Петровський та ін.), особливостей особистісного творчого розвитку (А.Н. Лук, В.А. Моляко, Я.О. Пономарьов, Ю.В. Шаронін та ін.) тощо.

Для вирішення актуалізованих завдань дослідження універсальний підхід до тлумачення компетентності доповнимо концептуальними ідеями Н.В. Кузьміної, Г.С. Сазоненко, В.М. Софьїної, які, розглядаючи компетентність з психологічної точки зору, визначають її як стійку, засновану на специфіці розумових процесів ефективного соціального досвіду, здатність *розуміти* самого себе, а також інших людей, їх взаємини та



*прогнозувати міжособистісні події [9, с. 89-90; 8; 12]. За такою змістовою характеристикою, наше бачення компетентності доповнюється рефлексивною складовою та дозволяє розглядати її позицій досягнення успіху у майбутній професійній діяльності.*

У визначеному контексті для оцінки результативності професійно-педагогічної підготовки студентів університетів (визначення рівня досягнень та поведінкового компонента) доречно, на наш погляд, ввести поняття акмекомпетентності – компетентності, орієнтованої на успіх, на досягнення вершин у професійній діяльності.

А власне акмекомпетентність будемо розглядати як складний системний феномен, своєрідну комплексну компетентність, що включає: ціннісно-змістові орієнтації особистості; систему професійно-значущих знань, умінь та алгоритмів дій, що формуються у ході професійно-педагогічної підготовки та впливають на успішність майбутньої професійної діяльності.

Важливим засобом формування акмекомпетентності майбутніх фахівців є розвиток освітніх систем, зокрема, системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів [14], а одним із механізмів її модернізації є впровадження в практику діяльності вищої школи ефективних моделей, що забезпечують високий рівень продуктивності професійної діяльності, інтеграції знань, умінь, ділових та особистісних якостей майбутнього фахівця, стратегій випереджувального підходу, спрямованих на його адаптацію в сучасному динамічному суспільстві, збереження й примноження духовних й життєвих сил, реалізацію власного творчого потенціалу.

Проблема становлення, розвитку й оновлення вищої освіти в цілому та системи професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах зокрема знайшла широке відображення в історико-педагогічних, теоретико-методологічних, науково-методичних дослідженнях. Науковцями розглядаються: проблеми філософії вищої освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн,

В.Г. Кремень, В.О. Огнев'юк, П.Ю. Саух); порівняльної педагогіки (К.В. Корсак, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, О.В. Матвієнко, А.П. Пуховська, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська); історичні аспекти розбудови вищої освіти (Н.М. Дем'яненко, О.М. Джуринський, В.П. Кравець, В.К. Майборода, З.І. Хижняк); модернізації вищої освіти в Україні й зарубіжних державах (А.М. Алексюк, А.М. Герасина, Ю.С. Давидов, Г.Г. Єфименко, М.З. Згуровський, В.І. Луговий, О.М. Новомінський); загальнодидактичні засади професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О.А. Абдулліна, С.І. Архангельський, С.С. Вітвицька, В.М. Галузинський, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтух, Н.В. Кічук, В.І. Лозова, О.Г. Мороз, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко); окремі аспекти професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах освіти (І.М. Богданова, В.М. Вергасов, О.І. Гура, В.А. Козаков, М.І. Сметанський, П.І. Сікорський, М.Ф. Степко, В.І. Юрченко); психологічні засади професійно-педагогічної підготовки в системі вищої освіти (Б.Г. Ананьєв, С.Д. Максименко, О.В. Петровський, В.А. Семиченко).

Різні аспекти реалізації системного підходу в професійно-педагогічній підготовці студентів набувають особливої актуальності й розробляються в багатьох напрямках: загальні основи теорії систем (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, А.І. Уємов, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін); вивчення особливостей педагогічних явищ (С.І. Архангельський, А.А. Братко, М.С. Дмитрієва, Т.В. Жук, Т.А. Ільїна, Н.Ф. Тализіна); вдосконалення педагогічних систем (В.П. Беспалько, В.І. Гінецинський, В.І. Загвязинський, Н.В. Кузьміна, І.О. Колеснікова, Ю.М. Кулюткін, М.М. Поташнік, Г.С. Сухобська та ін.).

Викладені положення окреслюють пріоритетний напрям дослідження – моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, зумовлене її новими функціями в сучасному світі з

урахуванням того, що система професійно-педагогічної підготовки в університетах, створених на базі вищих педагогічних навчальних закладів, має свої особливості: тут здійснюється підготовка майбутніх фахівців педагогічних і непедагогічних спеціальностей одночасно. За таких умов університетський статус для педагогічних спеціальностей посилює її наукову складову. Водночас, підготовка фахівців непедагогічних спеціальностей забезпечує спрямованість на становлення особистісних характеристик професіонала (індивідуальності, соціальної відповідальності за результати своєї професійної діяльності), оволодіння методами і прийомами професійної взаємодії, особистісного самовираження, саморозвитку, самореалізації.

**Теоретико-методологічні засади досліджуваної проблеми.** Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус окресленої проблеми передбачає визначення стратегії наукового пошуку у сенсі обґрунтування методологічних основ побудови системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів [3, с. 28]. До цих віднесено: фундаментальні теорії, ідеї та положення різних галузей наукового знання, що відображаються на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях дослідження: діалектика – як науково-філософська концепція пояснення найбільш загальних законів розвитку природи, суспільства та людської свідомості, її базові принципи (історизму, об'єктивності, рефлексивності, цілісності, критичності); ключові положення системного, синергетичного підходів для аналізу функціонування педагогічних систем, обґрунтування взаємозв'язку передбачуваних та непередбачуваних подій; компетентнісний підхід як основа нової парадигми професійної підготовки фахівців, орієнтованої на формування широкого спектру професійно значущих якостей особистості, а також ефективної оцінки її результатів. Реалізація конкретних освітніх цілей ґрунтується на використанні поліпарадигмального підходу (когнітивна, діяльнісно

зорієнтована, гуманістична парадигми), з позиції якого найбільш повно розглядається ступінь проблемності та концепція досліджуваного явища. Для визначення рівнів продуктивності освітніх систем, розвитку професійного потенціалу майбутнього фахівця обрано акмеологічний підхід. З метою аналізу історії термінів та позначуваних ними понять використано ідеї термінологічного підходу. Розробку процесуальних аспектів досліджуваної проблем здійснено у межах технологічного, особистісно орієнтованого та професіографічного підходів.

У зазначеному контексті всі типи ставлення людини до дійсності (теоретичні й практичні, пізнавальні й ціннісні, соціальні й екзистенціальні) гармонізує *філософія*. Подібне узгодження є необхідною умовою світорозуміння і світотворення, які мають всезагальне значення і ціннісні пріоритети, визначають на засадах гуманістично спрямованої парадигми необхідність особистісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського "Я".

На загальнонауковому рівні дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів використано ряд підходів, з позиції яких найбільш повно представлено проблемність та концептуальне наповнення досліджуваного феномену, екстраполяцію системи ідей визначеного наукового напрямку на предмет дослідження. Так, базові положення *системного підходу*, в основу якого покладено системність об'єктів реального світу та системність мислення суб'єктів, визначено теоретичним підґрунтям вивчення досліджуваного явища. У такому контексті системний підхід, реалізація якого здійснюється на основі системного аналізу і синтезу, дозволяє не тільки детально розглянути загальне і часткове систем будь-яких типів та видів, але й проектувати, моделювати нові системи, формувати механізми їх цілеспрямованого функціонування та розвитку. Ефективність від застосування системного підходу проявляється у проникненні нових ідей та принципів у сучасне наукове мислення, що, в цілому,

відповідає комплексному завданню дослідження – модернізації системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Потреба вдосконалення та модернізації, стимулювання не тільки розвитку, але й саморозвитку за умови нелінійності перебігу відповідних процесів, що так чи інакше супроводжуються певними кризами, визначили необхідність розгляду системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів на засадах *синергетичного підходу*. Ключовим для виявлення результативності вирішення проблеми визнано використання *компетентнісного підходу*, оскільки освітнє середовище європейських країн характеризується елементарними структурними компонентами системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів через професійно-педагогічну компетентність майбутніх фахівців як результату підготовки у відповідних типах вищих навчальних закладів.

*Конкретно-науковий рівень* методології дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів представлено підходами, що визначають особливості конструювання досліджуваного явища. Актуалізація освітніх цілей, пов'язаних з модернізацією системи вищої освіти, у контексті досліджуваної проблеми ґрунтується на впровадженні *поліпарадигмального підходу* та реалізується шляхом використання когнітивної, діяльнісної, гуманістичної парадигм.

Необхідність застосування на цьому рівні *акмеологічного підходу*, спрямованого на впорядкування (самоорганізацію) досліджуваної системи з метою досягнення максимального за тих чи інших умов рівня розвитку – "акме" (вершини), зумовлена станом самодетермінованого руху досліджуваного процесу. Зазначене забезпечує окреслення закономірних зв'язків між рівнями продуктивності освітніх систем, окремих навчальних закладів, викладачів та мірою розвитку акмекомпетентності випускників університетів у ході майбутньої професійної діяльності; побудову індивідуальної траєкторії досягнення професіоналізму фахівцями різних

галузей господарства на основі реалізації поетапної технології. За таких умов у ході експериментальної роботи використано два його напрями: розгляд вершинних, найбільш вагомих проявів реалізації розвитку університетської освіти, її традицій та діючих чинників у поєднанні з історичним підходом, що складає підґрунтя модернізації вищої школи на сучасному етапі розвитку суспільства; виділення пріоритетів функціонування освітніх систем якості освіти, яке забезпечує процес прогнозування продуктивних результатів освітніх послуг.

Аналіз термінологічного апарату, розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ на основі виявлення, уточнення змісту та характеристики термінів, що їх позначають, встановлення взаємозв'язків між ними, субординації, місця в загальному поняттєвому апараті теорії, на базі якої реалізується дослідження, здійснено на основі використання *термінологічного підходу*.

Наголошено, що вдосконалення якості підготовки майбутнього фахівця залежить від створення реальних умов для засвоєння і закріплення необхідних знань, формування вмінь і навичок у навчанні, а результативність – від усвідомлення студентами сутності й різноманітності функцій процесу професійного становлення та їх інтеграції в теоретичній і практичній площинах майбутньої професійної діяльності. Суттєвою ознакою оновлення системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів визнано її технологізацію, підґрунтям якої є реалізація *технологічного підходу*.

Проектування навчального процесу з орієнтацією на професійну діяльність забезпечує в межах досліджуваної проблеми орієнтацію професійно-педагогічної підготовки на конкретну професійну діяльність шляхом розв'язання професійно орієнтованих практичних завдань, визначає необхідність застосування положень *професіографічного підходу*.

На основі аналізу базових понять дослідження, проведеного шляхом їх поєднання *родовидовими* (порівняльна характеристики), *партитивними* (розгляд

понять у межах однієї ієрархічної системи) та асоціативними (визначення природи відносин між поняттями у межах однієї системи) зв'язками, сформульовано базове поняття дослідження – *система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у площині єдиного європейського освітнього простору*, що розглядається як певна цілісна множина взаємопов'язаних елементів, завдяки якій на високому науковому рівні реалізуються завдання гуманізації фахової (фундаментальної) складової університетської освіти. У зазначеному контексті педагогіка як наука і навчальна дисципліна є не тільки засобом збереження культури і виробництва, але й засобом розв'язання завдань формування професійно значущих якостей особистості, які підвищують рівень її соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці, відповідальності за результати професійної діяльності, особистісного саморозвитку.

**Теоретичну основу дослідження** становлять: концептуальні положення філософії освіти (В.П. Андрущенко, П.І. Антонюк, А.А. Герасимчук, М.З. Згуровський, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.С. Лутай, П.Ю. Саух); теоретико-методологічні ідеї професійної підготовки фахівця (О.О. Бодальов, Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало); історико-педагогічні концепції розбудови вищої освіти (О.Є. Антонова, Н.М. Дем'яненко, О.М. Джуринський, М.В. Левківський, В.К. Майборода, О.Є. Мисечко, О.В. Сухомлинська, Н.А. Сейко, М.Д. Ярмаченко), зокрема, університетської (О.В. Глузман, О.П. Мещанінов, З.І. Хижняк); наукові засади дидактики професійної освіти (В.І. Бондар, Н.В. Гузій, К.Я. Климова, В.А. Козаков, І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий, С.П. Семенець, Д.В. Чернілевський), професійно-педагогічної підготовки студентів університетів і вищих педагогічних навчальних закладів (О.А. Абдулліна, С.І. Архангельський, С.С. Вітвицька, В.М. Галузинський, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтух, В.А. Козаков, С.В. Лісова,

С.І. Зінов'єв, І.А. Зязюн, О.Г. Мороз); теорії і методики модульного навчання (А.М. Алексюк, А. Гучинські, В. Зінкевічус, В.О. Огнев'юк, А.В. Фурман, П. Юцявичине); теоретичні аспекти розроблення інноваційних технологій (В.П. Беспалько, Н.П. Волкова, І.М. Дичківська, М.В. Кларін, Г.К. Селевко); концептуальні ідеї розбудови системи освіти в умовах євроінтеграційних процесів (Р.Ф. Ахметов, В.І. Байденко, Я.Я. Болюбаш, В.Г. Кремень, М.Ф. Степко); документи міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського Союзу) щодо модернізації системи вищої освіти як підґрунтя підвищення якості професійної підготовки, нормативні документи вищих навчальних закладів.

**1. Концептуальна модель.** Оновлення системи професійно-педагогічної підготовки потребує аналітико-синтетичного застосування певних законів та теорій науки, використання методів та прийомів, що забезпечують можливість не тільки вивчення досліджуваного явища, але й визначення перспектив його вдосконалення та оптимального функціонування. Оскільки ключовим поняттям досліджуваного явища є "система", теоретичним підґрунтям розв'язання поставленого завдання визначимо системний підхід, продуктом застосування якого у ході реалізації наукового пошуку є створення певної *системної концепції або концептуальної основи*.

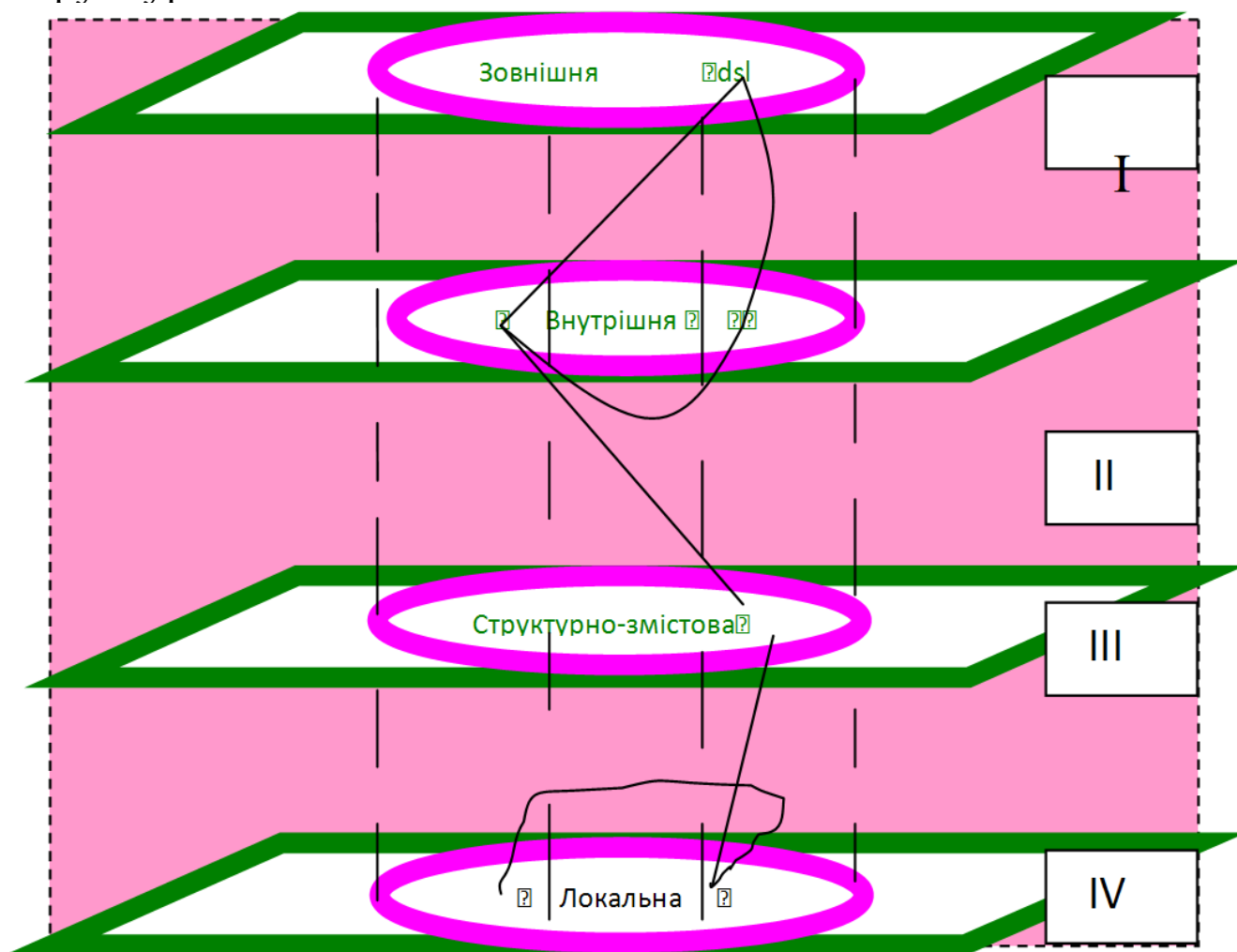
В основу моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів з урахуванням євроінтеграційних процесів покладено поняття "багаторівневої моделі" як такої, що охоплює низку багатфункціональних підсистем (сендвіч-модель – СМ, див. рис. 1).

Шари сендвіч-моделі являють собою паралельні площини, які відповідають функціональним складовим досліджуваного явища та складаються з елементів та зв'язків між ними. За таких умов ураховуються як зв'язки, що існують у межах кожної площини, так і ті, що



існують між самостійними одиницями (площинами, шарами) сендвіч-моделі.

Кожна площина СМ розглядається як самостійна модель ряду складових. Крім того, площини СМ можуть включати структури різних організаційних та функціональних складових. Зв'язки між різними площинами СМ відображають та формалізують процеси взаємодії окремих площин. Елементами СМ є вузли, вектор-мітки, ребра. Застосування саме сендвич-моделей *обумовлено* необхідністю відображати у досліджуваних моделях наявність, накладання та взаємодію у системі освіти окремих структурних одиниць, підрозділів, суб'єктів зі своїми розвиненими організаційними структурами.



*Рис. 1. Сендвіч-модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів*

Модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету представлено на основі виокремлення певних функціональних підсистем:

- *зовнішньої або загальноєвропейської*, що являє собою систему вищої освіти Європи та враховує характер соціального середовища, соціальних умов, які ґрунтуються на багатомірності та варіативності історичного розвитку університетської освіти, його альтернативності і, водночас, безповоротності еволюційного руху;

- *внутрішньої або національної*, що відображає напрями інтеграційних реформ вищої освіти в Україні, зберігає стратегічний характер та фактично визначає коло питань щодо гармонізації та нормативно-правового забезпечення цієї галузі з урахуванням необхідності створення умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації, самореалізації;

- *структурно-змістової або інституціональної*, що характеризує цілісність професійно-педагогічної підготовки в навчальному закладі на основі спеціально підібраної, чітко окресленої, певним чином згрупованої системи елементів, які пов'язані між собою механізмом обміну сигналами (вхідними і вихідними) та спрямовані на отримання певного очікуваного результату – сформованості професійно-педагогічної компетентності студентів університетів (рис. 2);

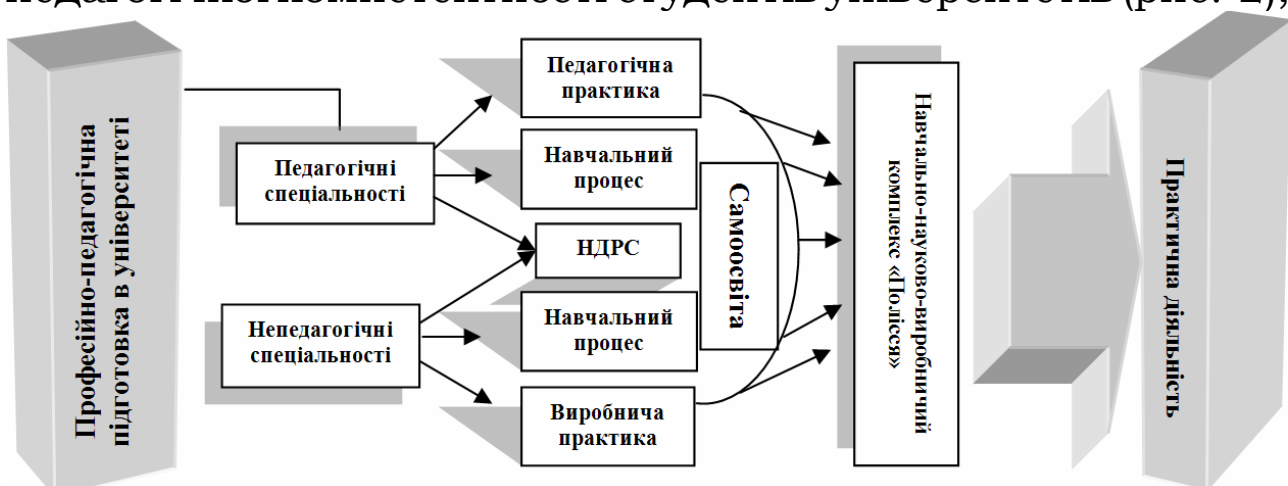


Рис. 2. Структурно-змістова підсистема моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів

- *локальної або прикладної*, яка передбачає врахування орієнтирів щодо входження в європейській освітній і науковий простір: кадрове забезпечення навчального процесу; оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки; упровадження кредитно-модульної системи до побудови змісту освіти, запровадження об'єктивного контролю знань – як важливого засобу підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

**2. Розроблена методика / технологія.** Отримані результати комплексного теоретичного аналізу проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, вивчення рівня педагогічних знань випускників університетів, місця педагогічної складової в системі професійної підготовки майбутніх фахівців, її значущості для реалізації професійної діяльності на вітчизняному та світовому ринках праці визначило необхідність оновлення теоретичних та практичних засад системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у цілому та її локальної складової зокрема.

Посилаючись на концепцію дослідження запропоновано *технологію впровадження авторської моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету*. Ураховуючи мету і завдання експериментальної роботи, технологію подамо у вигляді цілісної, системної сукупності сучасних суспільних вимог до якості підготовки висококваліфікованого фахівця, дій конкретного навчального закладу, відповідного загального алгоритму, що забезпечує його перехід від навчальної діяльності до професійної, трансформацію мотивів шляхом оволодіння спеціально розробленим на кредитно-модульній основі змістом навчальних дисциплін, реалізованим у відповідних формах, методах та локальних педагогічних технологіях (рис. 3).

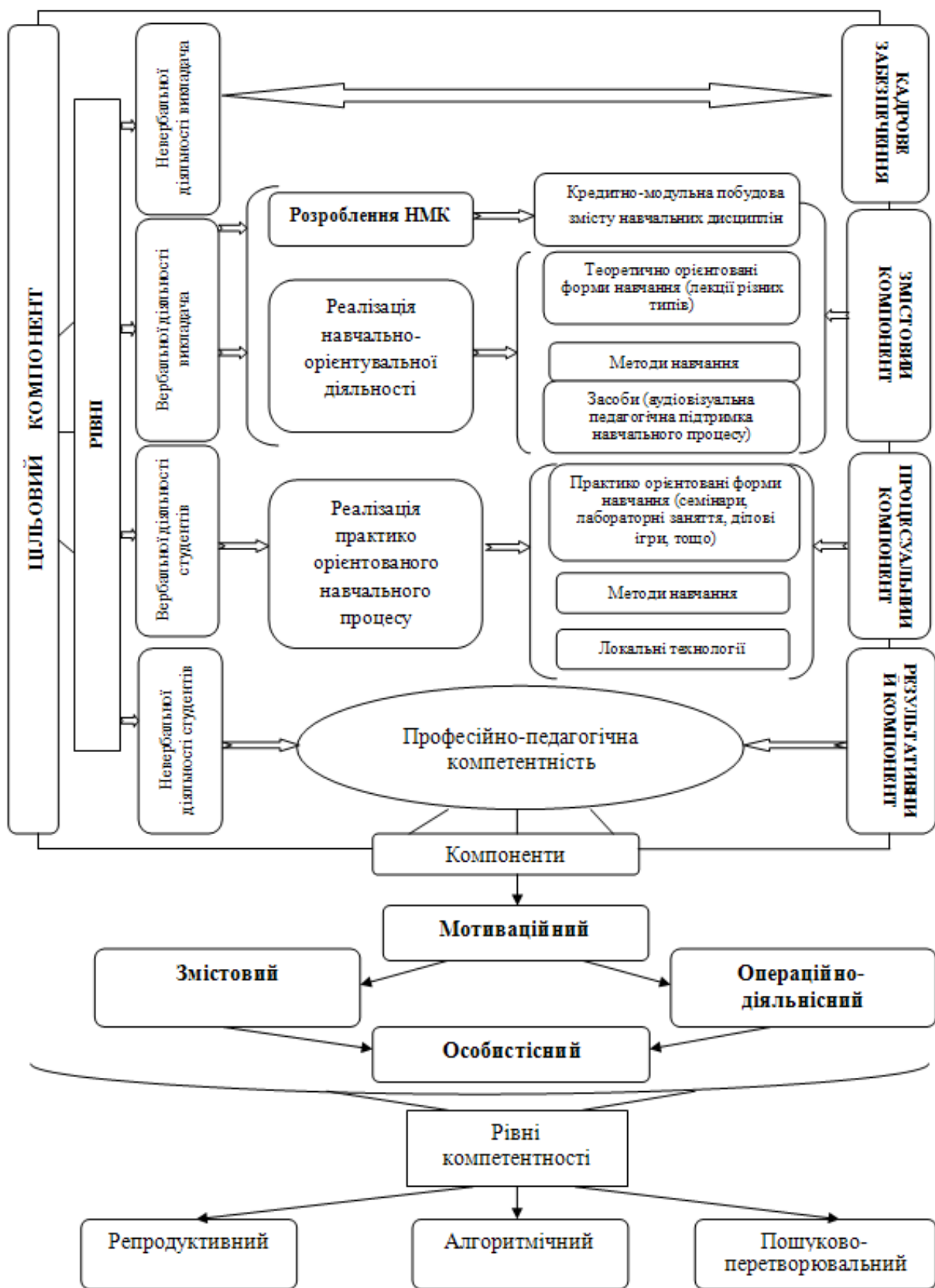


Рис. 3. Технологія впровадження сандвіч-моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів

Організаційною основою впровадження технології визначено мету, яка в методиці експериментальної роботи представлена ієрархією цілей та визначає процес цілеутворення на чотирьох рівнях: I – *невербальної діяльності викладача* (накопичення та систематизації невербального досвіду); II – *вербальної діяльності викладача* (розробка навчально-методичного забезпечення на основі кредитно-модульної технології, навчально-орієнтувальна робота); III – *вербальної діяльності студентів* (відтворення знань у практичних уміннях у ході навчальної діяльності); IV – *невербальної діяльності студентів* (відтворення знань та навичок невербального характеру, прояв властивостей та якостей особистості перспективного характеру в межах структурних компонентів інституціональної оболонки).

Зазначено, що на рівні *невербальної діяльності викладача* відбувається формування педагогічних кадрів на відповідних засадах, що передбачає здобуття базової освіти, накопичення досвіду педагогічної роботи шляхом перенесення базової освіти у площину практичної діяльності, підвищення рівня кваліфікації – стажування, навчання в аспірантурі та докторантурі, результатом якого є формування науково-педагогічного персоналу вищого навчального закладу.

Базовими напрямками діяльності викладача на *рівні його вербальної діяльності* за таких умов є:

1) розробка пакету навчально-методичного комплексу (НМК), що включає: нормативні документи і матеріали (навчальні плани, що визначають перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ECTS); послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг; графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю; робочі навчальні програми; навчально-методичні посібники; інструктивно-методичні матеріали, індивідуальні рейтингові книжки тощо;

2) навчально-орієнтувальна робота або викладання навчальних дисциплін, що передбачає застосування теоретично орієнтованих форм навчального процесу –

різних типів лекцій, кожна з яких несе певне навчальне навантаження (інформаційна, проблемна, лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція з розбором конкретних навчальних ситуацій, лекція-діалог, лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультація, лекція-презентація та ін.), що реалізуються завдяки використанню комплексу відповідних методів навчання.

У ході впровадження авторської технології вихід на властивості та якості особистості як ключової складової професійно-педагогічної компетентності відбувається на цільовому *рівні вербальної діяльності студентів*; практико-орієнтованим підґрунтям досягнення зазначеної мети є оволодіння ними локальними навчальними технологіями. За таких умов процесуальна сторона відображає рівень володіння студентами комплексом педагогічних, загальнопедагогічних умінь, ключових умінь надпредметного характеру, забезпечує формування властивостей та якостей особистості актуального характеру, які набувають перспективної трансформації на рівні невербальної діяльності студентів.

Рівень *невербальної діяльності студентів* характеризується відтворенням знань, умінь і навичок невербального характеру, проявом властивостей та якостей особистості перспективного спрямування в межах структурних компонентів інституціональної оболонки. Його результативність підтверджує ефективність застосування авторської технології.

**3. Результати впровадження.** Реалізація завдань, що визначаються сучасними умовами розвитку суспільства перед університетською освітою в цілому та педагогічною зокрема, необхідністю підтримання статусу університетів в умовах конкуренції між існуючими та новоствореними закладами університетського типу з метою підвищення якості підготовки фахівців, здійснюється на рівні *локальної (прикладної) оболонки сендвіч-моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів*. За таких умов, її змістове наповнення

потребувало проведення комплексної експериментальної роботи. Стратегічною метою експерименту стала перевірка дієвості розробленої моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

В основу нової парадигми професійної підготовки фахівців покладено її спрямованість не лише на забезпечення високого рівня їх кваліфікації, але й забезпечення формування професійно значущих якостей особистості, що зумовляють їх соціальну успішність, конкурентоспроможність, відповідальність за результати професійної діяльності тощо. Відповідно до компетентнісного підходу образом досліджуваного явища обрано *акмекомпетентність майбутніх фахівців*.

У результаті компонентно-структурного аналізу обґрунтовано компоненти акмекомпетентності студента університету / фахівця: *мотиваційний* (бажання здійснювати певну діяльність); *змістовий* (знання як підґрунтя для формування відповідних умінь); *операційно-діяльнісний* (система вмінь та навичок); *особистісний* (сукупність особистісних якостей і станів), які склали базовий комплекс критеріїв для визначення рівня сформованості цієї компетентності. Кожен із критеріїв представлено через конкретні показники, що комплексно уможливило визначення рівнів професійно-педагогічної діяльності студентів університетів (репродуктивний, алгоритмічний, пошуково-перетворювальний) та фахівців (репродуктивний, алгоритмічний, пошуково-перетворювальний, перетворювальний).

З метою поглиблення теоретичних висновків щодо стану професійно-педагогічної підготовки студентів університетів проведено констатувальний етап педагогічного експерименту. Його результати засвідчили, що рівень сформованості компонентів акмекомпетентності фахівців з університетською освітою (педагогічних і непедагогічних спеціальностей) не повною мірою відповідає сучасним вимогам суспільства до підготовки фахівця.

Таблиця 1

**Показники акмекомпетентності студентів  
університетів на початковому і завершальному  
етапах педагогічного експерименту (педагогічні  
спеціальності, відносні частоти)**

| Критерії               | ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА    |               |                |                           |               |                |
|------------------------|---------------------------|---------------|----------------|---------------------------|---------------|----------------|
|                        | Початок експерименту      |               |                | Завершення експерименту   |               |                |
|                        | Пошуково-перетворювальний | Алгоритмічний | Репродуктивний | Пошуково-перетворювальний | Алгоритмічний | Репродуктивний |
| Мотиваційний           | 00,90                     | 00,74         | 00,61          | 00,99                     | 00,86         | 00,73          |
| Змістовий              | 00,83                     | 00,73         | 00,65          | 00,88                     | 00,78         | 00,71          |
| Операційно-діяльнісний | 00,90                     | 00,74         | 00,61          | 00,99                     | 00,86         | 00,73          |
| Особистісний           | 00,67                     | 00,60         | 00,45          | 00,76                     | 00,69         | 00,55          |

| Критерії     | КОНТРОЛЬНА ГРУПА          |               |                |                           |               |                |
|--------------|---------------------------|---------------|----------------|---------------------------|---------------|----------------|
|              | Початок експерименту      |               |                | Завершення експерименту   |               |                |
|              | Пошуково-перетворювальний | Алгоритмічний | Репродуктивний | Пошуково-перетворювальний | Алгоритмічний | Репродуктивний |
| Мотиваційний | 00,90                     | 00,74         | 00,61          | 00,93                     | 00,79         | 00,66          |
| Змістовий    | 00,83                     | 00,73         | 00,65          | 00,86                     | 00,76         | 00,67          |



|                        |       |       |       |       |       |       |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Операційно-діяльнісний | 00,90 | 00,74 | 00,61 | 00,93 | 00,79 | 00,66 |
| Особистісний           | 00,67 | 00,59 | 00,45 | 00,71 | 00,63 | 00,49 |

Зроблено висновок про необхідність удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, що й обумовив розробку авторської моделі відповідної системи. Для перевірки її ефективності в експериментальних та контрольних групах, розподіл на які реалізовано на основі базового критерію та оцінки компетентних суддів, здійснено кількісний та якісний аналіз акмекомпетентності студентів університетів (окремо педагогічних і непедагогічних спеціальностей). На етапі діагностики студентів віднесено до попередньо визначених рівнів (репродуктивний, алгоритмічний, пошуково-перетворювальний).

На основі узагальнення результатів формувального етапу експерименту з використанням методів їх статистичної обробки та порівняльного аналізу виявлено позитивну динаміку кількісних та якісних змін у структурних компонентах професійно-педагогічної компетентності студентів визначених напрямів підготовки. Кожен із них представлено системою параметрів, що оцінювалися самими студентами і незалежними експертами.

Результати експериментальної роботи засвідчили про суттєві переваги показників у респондентів експериментальних груп порівняно з контрольними. У представників обох напрямів підготовки у мотиваційній сфері підвищився ранг навчальних і професійних мотивів як особистісно значущих. Якісний показник знань студентів контрольних груп після складання курсового іспиту становив 68,9 % (педагогічні спеціальності), 67,3 % (непедагогічні спеціальності), студентів експериментальних груп – 87,5 % (педагогічні спеціальності), 85,3 % (непедагогічні спеціальності). Суттєво змінилися показники у структурі системи вмінь в експериментальних групах порівняно з контрольними (табл. 1, 2).

Таблиця 2

**Показники акмекомпетентності студентів  
університетів на початковому і завершальному  
етапах педагогічного експерименту (непедагогічні  
спеціальності, відносні частоти)**

| Критерії               | ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА    |               |                |                           |               |                |
|------------------------|---------------------------|---------------|----------------|---------------------------|---------------|----------------|
|                        | Початок експерименту      |               |                | Завершення експерименту   |               |                |
|                        | Пошуково-перетворювальний | Алгоритмічний | Репродуктивний | Пошуково-перетворювальний | Алгоритмічний | Репродуктивний |
| Мотиваційний           | 00,88                     | 00,73         | 00,60          | 00,97                     | 00,85         | 00,72          |
| Змістовий              | 00,82                     | 00,72         | 00,65          | 00,86                     | 00,76         | 00,70          |
| Операційно-діяльнісний | 00,89                     | 00,72         | 00,61          | 00,97                     | 00,84         | 00,71          |
| Особистісний           | 00,66                     | 00,60         | 00,43          | 00,74                     | 00,67         | 00,54          |

| Критерії               | КОНТРОЛЬНА ГРУПА          |               |                |                           |               |                |
|------------------------|---------------------------|---------------|----------------|---------------------------|---------------|----------------|
|                        | Початок експерименту      |               |                | Завершення експерименту   |               |                |
|                        | Пошуково-перетворювальний | Алгоритмічний | Репродуктивний | Пошуково-перетворювальний | Алгоритмічний | Репродуктивний |
| Мотиваційний           | 00,88                     | 00,73         | 00,60          | 00,94                     | 00,80         | 00,70          |
| Змістовий              | 00,82                     | 00,72         | 00,65          | 00,83                     | 00,72         | 00,67          |
| Операційно-діяльнісний | 00,89                     | 00,72         | 00,61          | 00,95                     | 00,80         | 00,67          |
| Особистісний           | 00,66                     | 00,60         | 00,43          | 00,71                     | 00,62         | 00,53          |

Узагальнення результатів формувального етапу експерименту здійснено з опорою на методику відносних частот О. Смирнова (рівень сформованості кожного з досліджуваних компонентів). Вірогідність розбіжностей рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності студентів університету доведено за непараметричним  $\hat{H}$ -критерієм Краскелла-Валліса.

Результати експерименту засвідчили ефективність упровадження моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, оскільки рівень сформованості кожного з компонентів професійно-педагогічної компетентності набув позитивної динаміки.

**Перспективи дослідження (з урахуванням наукових робіт аспірантів).** Подальші соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство не можливі без структурної модернізації освіти і науки, значущість яких у суспільному розвитку країни визначається як об'єктивними тенденціями загальносвітового розвитку, так і внутрішньодержавними процесами. Це помітно впливає на розширення комплексу завдань, пов'язаних із розвитком освітніх систем, в тому числі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Здійснюючи прогнозування подальшого розвитку системної реалізації професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті європейської інтеграції в освіті, вважаємо за доцільне враховувати попередньо обґрунтовані теоретичні висновки, згідно яких випускник університету повинен:

- розуміти цінність освіти в цілому та педагогічної зокрема у становленні та самореалізації людини в особистісному та професійному становленні;

- практично опанувати особистісно орієнтованими педагогічними технологіями як засобом оволодіння алгоритмами професійної взаємодії;

-бути зорієнтованим на перебування в ситуації неперервної освіти, самоосвіти, саморозвитку, самореалізації.

Отже, ключовим напрямом розвитку професійно-педагогічної підготовки студентів університетів повинна стати чітка орієнтація на потреби роботодавців у професійно мобільних кваліфікованих кадрах, підготовка яких відповідала б вимогам ринку праці й особистісним потребам фахівця.

Результати проведеного дослідження дали можливість обґрунтувати науково-методичні рекомендації та пропозиції щодо перспектив розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, спрямованих на підвищення її якості, відповідного виду компетентності професійно мобільного випускника.

Для забезпечення виконання поставлених завдань необхідно на загальнодержавному рівні: створити умови для збільшення попиту населення на отримання вищої професійної освіти, що обумовлено її роллю у соціально-економічному розвитку країни; сприяти підвищенню центральної ролі університетів у розвитку культурних цінностей за умови їх визнання як центрів розвитку науки; оновити законодавчу і нормативну базу, що регламентує професійно-педагогічну підготовку студентів університетів та взаємодію соціальних партнерів; розробити новий зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу, заснований на компетенціях, та здійснити його коригування з урахуванням потреб соціальних партнерів і потреб ринку праці; ввести до змісту університетської професійно-педагогічної підготовки професійно орієнтовані педагогічні дисципліни як засіб гуманізації фахової підготовки студентів; розробити механізми підвищення потенційних можливостей для інтелектуально обдарованої молоді отримання освіти у провідних навчальних закладах країни; впроваджувати моніторингові програми оцінки якості надання освітніх послуг.

На регіональному рівні слід забезпечити: посилення зв'язків з ринком праці; розвиток соціального партнерства (зв'язок з підприємствами та установами); підвищення ролі підприємств у навчанні кваліфікаціям, що відповідають конкретним запитам виробництва; організація стажування випускників університетів для ознайомлення з новітніми вимогами практико орієнтованої діяльності; цільову підготовку фахівців для конкретного підприємства, що підвищує можливості їх працевлаштування.

На рівні конкретного навчального закладу необхідно забезпечити: організацію навчально-виховного процесу, який би сприяв професійно-особистісному самовираженню майбутнього фахівця, його навчальній і соціальній активності; створення освітнього середовища для поєднання освіти, науки та інновацій у професійно-педагогічній підготовці студентів університетів, впровадження авторської моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів з урахуванням принципів європейського співробітництва в галузі освіти; формування мотиваційної готовності до професійної мобільності; розвиток здатності до рефлексії, прагнення до саморозвитку; формування компетенцій і знань для їх практичного застосування у конкретних ситуаціях; виховання самостійності, активності, орієнтації на моральні цінності, адаптивність; формування кадрового науково-педагогічного потенціалу навчального закладу; розробку і впровадження у навчальний процес навчально-методичного комплексу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бодрова К.И. О профессиональном становлении специалиста в педагогическом вузе и совершенствовании профессиональных знаний педагогических кадров / К.И. Бодрова. – Л.: ВНИИпрофтехобразования, 1987. – 113 с.

2. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога / Н.М. Борытко // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 30 сентября [Электронный ресурс] / С. Eidos.ru. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm> – 27.07.2010 г. – Загол. с экрана.

3. Григоренко В. Методологія математики як компонента змісту освіти і джерело розвитку мислення / Григоренко В. // Вища школа. – 2006. – № 5–6. – С. 28–33.
4. Делор Ж. Образование – сокровище. UNESCO, 1996 / Делор Ж. // Университетская книга. – 1997. – №4 – С. 37.
5. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. / М.З. Згуровський. – К.: НТУУ "КПІ", 2006. – 544 с.
6. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: [учеб. метод. пособие] / Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 101 с.
7. Ильязова М.Д. О структуре компетентности будущего специалиста / М.Д. Ильязова // Интеграция науки и высшего образования. – 2008. – № 1. – С. 67–71.
8. Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: [монография] / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – СПб: Изд-во НУ "Центр стратегических исследований", 2012. – 200 с.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
10. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. – М.: Сентябрь, 2001. – 178 с.
11. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: [навч. посіб.] / [Бондар С.П., Момот Л.А., Липова Л.А., Головка М.І.]. – Рівне: Редакційно-видавничий центр "Теніс", 2003. – 200 с.
12. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г.С. Сазоненко. – К.: Гнозис, 2004. 684 с.
13. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
14. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору : історико-педагогічний аспект : [монографія] / Н. Г. Сидорчук ; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 608 с.
15. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 21-26.

16. Хуторской А.В. Современная дидактика: [учеб. пособ.]. – [2-е изд., переработанное] / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с: ил.

17. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: [метод. пособ.] / М.А. Чошанов – М.: Народное образование, 1996. – 160 с, ил. – (Библиотечка журнала "Народное образование").

### **БІБЛІОГРАФІЯ:**

1. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект: [монографія] / Н. Г. Сидорчук; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 608 с.

2. Сидорчук Н. Г. Модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: [монографія] / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, Н. Г. Сидорчук та ін.]; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 51–67.

3. Сидорчук Н. Г. Історичний аспект становлення та розвитку університетської освіти / Н. Г. Сидорчук // Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект: [монографія] / [О. А. Дубасенюк, Н. В. Якса, Н. Г. Сидорчук та ін.]; за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 24–74.

4. Сидорчук Н. Г. Теоретичні засади моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: [монографія] / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, Н. Г. Сидорчук та ін.]; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – [2-ге вид., доп.]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 51–70.

5. Сидорчук Н. Г. Інноваційні засади модернізації вітчизняної вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Професійна освіта: інноваційні технології та методики: [монографія] / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, Н. Г. Сидорчук та ін.]; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 103–113.

6. Сидорчук Н. Г. Європейський вимір української освіти / Н. Г. Сидорчук // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: [монографія] / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова,

Н. Г. Сидорчук та ін.] ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 72–80.

7. Сидорчук Н. Г. Філософія європейської освіти : український контекст реформування / Н. Г. Сидорчук // Інновації у вищій освіті : проблеми, досвід, перспективи : [монографія] / [П. Ю. Саух, О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук та ін.] ; за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 53–61.

8. Сидорчук Н. Г. Педагогічний аспект фахової підготовки у класичних університетах у контексті імперативів європейської освітньої моделі / Н. Г. Сидорчук // Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід : [монографія] / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, Н. Г. Сидорчук та ін.] ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 124–133.

9. Сидорчук Н. Г. Особливості професійно-педагогічної підготовки студентів університетів : креативний підхід / Н. Г. Сидорчук // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : [монографія] / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, Н. Г. Сидорчук та ін.] ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 248–263.

10. Сидорчук Н. Г. Досвід вивчення педагогічної спадщини А. С. Макаренка крізь призму євроінтеграційних процесів в освіті / Н. Г. Сидорчук // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття : [монографія] / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, Н. Г. Сидорчук та ін.] ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 273–284.

11. Сидорчук Н. Г. Концепція моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті / Н. Г. Сидорчук // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : [монографія] / [Дубасенюк О. А., Антонова О. Є., Сидорчук Н. Г. та ін.] ; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 308 с. – С. 125-159.

12. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів : історико-педагогічний аспект : [монографія] / [О. А. Дубасенюк, Н. В. Якса, Н. Г. Сидорчук та ін.] ; за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 300 с.

13. Сидорчук Н. Г. Болонські інновації в педагогічній освіті Житомирщини / Н. Г. Сидорчук // Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область / [ред. рада вид. В. Г. Кремень (гол.) [та ін.] ; ред. кол. тому : П. Ю. Саух (гол.) [та ін.]]. – К. : Знання України, 2009. – С. 401–430.



14. Сидорчук Н. Г. Організація науково-дослідної роботи студентів педагогічних навчальних закладів / Н. Г. Сидорчук // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – Вип. 3. – С. 117–120.

15. Сидорчук Н. Г. До питання про організацію науково-дослідної роботи студентів педагогічних навчальних закладів / Н. Г. Сидорчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць у 2-х ч. / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ–Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. 2. – С. 408–413.

16. Сидорчук Н. Г. Педагогічна діагностика як джерело науково-дослідної діяльності вчителя / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип. 11. – С. 119–121.

17. Сидорчук Н. Г. Деякі підходи до вивчення феномену науково-дослідної діяльності майбутніх учителів / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип. 12. – С. 74–77.

18. Сидорчук Н. Г. Обґрунтування системного підходу у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до науково-дослідної діяльності / Н. Г. Сидорчук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін.]. – Київ–Запоріжжя, 2004. – Вип. 30. – С. 100–105.

19. Сидорчук Н. Г. Основні тенденції становлення професійної науково-дослідної діяльності вчителів (1802–1917 рр.) / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2004. – Вип. 14. – С. 23–27.

20. Сидорчук Н. Г. Основні тенденції розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету в контексті вимог єдиного європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2004. – Вип. 18. – С. 96–99.

21. Сидорчук Н. Г. Теоретико-методологічні основи побудови системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті європейської інтеграції / Н. Г. Сидорчук // Социальные технологии : Актуальные проблемы теории и практики : междунар. межвуз. сб. научн. работ / [ред. кол. : Бех В. П. и др.]. – Киев–Москва–Одесса–Запорожье, 2005. – Вып. 28. – С. 265–272.

22. Сидорчук Н. Г. Теоретичні основи побудови педагогічної системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів

у контексті транснаціональних проблем / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2006. – Вип. 29. – С. 62–65.

23. Сидорчук Н. Г. Особливості професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Нові технології навчання : зб. наук. праць. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Вінницький соціально-економічний інститут Університету "Україна". – Київ–Вінниця, 2007. – Спец. вип. № 48. – Ч. 1. : Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. – С. 374–378.

24. Сидорчук Н. Г. Університетська педагогічна освіта в контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – № 33. – С. 45–49.

25. Сидорчук Н. Г. Особливості професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Сучасні інформаційні технології та методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ–Вінниця, 2008. – Вип. 20. – С. 98–105.

26. Сидорчук Н. Г. Історико-педагогічні передумови становлення освіти у найдавніші часи / Н. Г. Сидорчук // Історико-педагогічний альманах. – 2008. – № 1. – С. 35–39.

27. Сидорчук Н. Г. Математичне обґрунтування побудови системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2008. – № 3. – С. 64–75.

28. Сидорчук Н. Г. Змістова характеристика категорії "система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів" у контексті єдиного європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – № 44. – С. 64–69.

29. Сидорчук Н. Г. Місце університетської освіти у мережі європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – Вип. 469. – С. 201–206.

30. Сидорчук Н. Г. Формування професійної компетентності студентів університетів у контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Нові технології навчання : зб. наук. праць. – Київ–Вінниця, 2009. – Спец. вип. № 58. – Ч. 1. : Духовно-моральне

виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – С. 290–296.

31. Сидорчук Н. Г. Математичне моделювання як основа побудови системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 49. – С. 41–46.

32. Сидорчук Н. Г. Роль вищих шкіл Близького Сходу у становленні європейської університетської освіти у середні віки / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 54. – С. 62–65.

33. Сидорчук Н. Г. Петербурзький університет : нові підходи до хронології заснування / Н. Г. Сидорчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки : в 2-х ч. – Київ–Вінниця, 2011. – Вип. 69. – Ч. II. – С. 252–254.

34. Сидорчук Н. Г. Історичні реалії становлення та розвитку вітчизняної університетської освіти / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – № 60. – С. 96–99.

35. Сидорчук Н. Г. Педагогіка як засіб трансляції культурних надбань людства / Н. Г. Сидорчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки : в 2-х ч. – Київ–Вінниця, 2012. – Вип. 73. – Ч. I. – С. 181–187.

36. Сидорчук Н. Г. Середньовічний університет : мистецтво педагогічної дії / Н. Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – № 66. – С. 123–126.

37. Сидорчук Н. Г. Локальні технології як складова системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів / Н. Г. Сидорчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С. 91–97.

38. Сидорчук Н.Г. Університет як соціально-культурологічний феномен / Сидорчук Н.Г. // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інновац. технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – К., 2014 – № 81. – С. 171–175.

39. Сидорчук Н.Г. Національна рамка кваліфікацій:

порівняльний аналіз досвіду України та Польщі / Нінель Сидорчук // Українська полоністика. – 2014. – Випуск 11. – С. 264-269.

40. Сидорчук Н.Г. Інтеграційні процеси в освіті як полікультурна проблема / Н.Г. Сидорчук // Проблеми освіти: зб. наук. праць. – Вип. 82 – Вінниця-Київ, 2015. – 308 с. – С. 230-233.

41. Сидорчук Н.Г. Компетентнісний підхід як ключова парадигма удосконалення підготовки професійних кадрів / Н.Г. Сидорчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2015. – Випуск 2 (80). – С. 26-30.

42. Сидорчук Н.Г. Науковий доробок М.М. Миклухо-Маклая як підґрунтя становлення акмеологічної галузі знань / Сидорчук Н.Г. // Проблеми освіти: зб. наук. праць. – Вип. 82. – Вінниця-Київ, 2015. – Вип. 84. – С. 309-312.

43. Сидорчук Н.Г. Порівняльний аналіз понять "компетенція" та "компетентність" як складних психолого-педагогічних феноменів / Н.Г. Сидорчук // Проблеми освіти: зб. наук. праць. – Вип. 84 (Спецвипуск). – Вінниця-Київ, 2015. – С. 78-81.

44. Сидорчук Н.Г. Культурологічні аспекти удосконалення підготовки професійних кадрів в навчальних закладах університетського типу / Сидорчук Н.Г. // Проблеми освіти: наук.-метод. збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 85. – С. 174-178.

45. Сидорчук Н.Г. Взаємодія українського та польського організованого молодіжного руху крізь призму і сторичних реалій (XIX – початок XX ст.) / Нінель Сидорчук // Українська полоністика. – 2015. – Випуск 12. – С. 70-77. – (Педагогічні науки).

46. Сидорчук Н.Г. Рекреалогія: гармонізація духовної та фізичної складової у розвитку особистості / Сидорчук Н.Г. // Проблеми освіти: наук.-метод. збірник / Інститут модернізації змісту освіти МОН України. – К., 2016. – Вип. 86. – С. 475-479.

47. Сидорчук Н. Г. Социально-экономические предпосылки и основные тенденции становления профессиональной научно-исследовательской деятельности учителя (1802–1917 гг.) / Н. Г. Сидорчук // Акмеология 2002 / [под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева]. – СПб. : Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 2002. – Вып. 7. – С. 181–189.

48. Сидорчук Н. Г. Профессиональная педагогическая деятельность: сущность и современные подходы / Н. Г. Сидорчук, А. А. Дубасенюк // Акмеология 2002 / [под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева]. – СПб. : Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 2002. – Вып. 7. – С. 94–101.

49. Сидорчук Н. Г. Организация научно-исследовательской работы будущих учителей в процессе изучения дисциплин

педагогического цикла / Н. Г. Сидорчук // Акмеология 2003 / [под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева]. – СПб. : Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 2003. – Вып. 8. – С. 219–230.

50. Сидорчук Н. Г. Организация научно-исследовательской работы студентов в университетах Украины XIX столетия / Н. Г. Сидорчук // VII Царскосельские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. / [под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова]. – СПб., 2003. – Т. IV. – С. 117–119.

51. Сидорчук Н. Г. Некоторые подходы к изучению феномена научно-исследовательской деятельности / Н. Г. Сидорчук // Акмеология 2004 / [под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева]. – СПб. : Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 2004. – Вып. 10. – С. 229–234.

52. Сидорчук Н. Г. Теоретические и практические основы построения акмеологического маршрута профессиональной педагогической подготовки / Н. Г. Сидорчук // Акмеология 2006. Методологические и методические проблемы / [под ред. Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубровиной]. – СПб. : Изд-во ЦСИ, 2006. – Вып. 11. – С. 139–151.

53. Сидорчук Н. Г. Некоторые аспекты построения акмеологического маршрута профессионально-педагогической подготовки студентов университетов в контексте евроинтеграционных процессов / Н. Г. Сидорчук // Акмеология развития / [под общ. ред. В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского]. – СПб., 2006. – С. 354–361.

54. Сидорчук Н. Г. Повышение качества системы профессионально-педагогической подготовки студентов университетов / Н. Г. Сидорчук // Акмеология 2007. Методологические и методические проблемы / [под ред. Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубровиной]. – СПб. : Изд-во ЦСИ, 2007. – Вып. 12. – С. 92–97.

55. Сидорчук Н. Г. Теоретические основы построения модели профессионально-педагогической подготовки студентов университетов / Н. Г. Сидорчук // Акмеология 2008. Методологические и методические проблемы / [под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой]. – СПб. : Изд-во ЦСИ, 2008. – Вып. 13. – С. 114–118.

56. Сидорчук Н. Г. Система професійно-педагогічної підготовки студентів класичних університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору / Н. Г. Сидорчук // *Paradygmaty oswiatowe i edukacja nauczycieli* / [pod redakcja : Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej]. – Warszawa–Krakow : Wyzsza

Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. – С. 135–142.

57. Сидорчук Н. Г. Вольнский лицей : акме-исторические факторы становления отечественного университетского образования / Н. Г. Сидорчук // Акмеология 2011. Методологические и методические проблемы / [под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой]. – СПб. : Изд-во НУ "Центр стратегических исследований", 2011. – Вып. 6. – С. 131–137.

58. Сидорчук Н. Г. К вопросу становления университетского образования на украинских землях / Н. Г. Сидорчук // Вестник Семипалатинского государственного педагогического института. – 2012. – № 3 (27). – С. 76–79.

59. Сидорчук Н. Г. Острожская академия – акмецентр становления университетского образования на украинских землях / Н. Г. Сидорчук // Акмеология 2013. Методологические и методические проблемы / [под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой]. – СПб. : Изд-во НУ "Центр стратегических исследований", 2013. – Вып. 22. – С. 112–117.

60. Сидорчук Н.Г. Фізична рекреація як засіб покращення якості життя людини / Нінель Сидорчук // Prosopon. – Варшава: Instytut Studiów Międzynarodowy Edukacji w Warszawie. – №7(1). – 2014. – С. 191-198.

#### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

61. Сидорчук Н. Г. Науково-дослідна робота як шлях формування творчої особистості майбутнього вчителя / Н. Г. Сидорчук // Всебічний розвиток особистості студента : матер. наук.-практ. конф. / [за ред. акад. АПН України Д. О. Тхоржевського]. – Ірпінь, 2001. – С. 468–474.

62. Сидорчук Н. Г. Деякі аспекти організації науково-педагогічних досліджень студентів / Н. Г. Сидорчук // Основні напрями науково-педагогічного пошуку молодих дослідників України : зб. інформаційних матеріалів / [за ред. О. Є. Антонової]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – Вип. 2. – С. 7–11.

63. Сидорчук Н. Г. Наукове студентське товариство як форма підготовки майбутнього вчителя до науково-дослідної роботи / Н. Г. Сидорчук // Науково-дослідна робота студентів : аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації : зб. матер. Першої міжнар. наук.-практ. конф. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2002. – С. 413–417.

64. Сидорчук Н. Г. Шляхи удосконалення підготовки майбутніх учителів до науково-дослідної діяльності / Н. Г. Сидорчук // Тези доповідей XII науково-методичної конференції Житомирського військового інституту радіоелектроніки ім. С. П. Корольова / [відп.

за вип. С. О. Кубицький]. – Житомир : ЖВІРЕ, 2003. – Ч. II. – С. 42–43.

65. Сидорчук Н. Г. Підготовка студентів молодших курсів до науково-дослідної роботи / Н. Г. Сидорчук // Діяльність навчального закладу як умова розбудови освітнього простору регіону : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Чернігів : РВВ ЧДПУ, 2004. – С. 32–33.

66. Сидорчук Н. Г. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університету у контексті єдиного європейського освітнього простору (до питання впровадження кредитно-модульної системи організації навчання у вищих навчальних закладах України) / Н. Г. Сидорчук // Наукова школа : центр професійної підготовки педагогічних кадрів : наук. зб. / [за ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2005. – С. 199–214.

67. Сидорчук Н. Г. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів : теоретико-методологічний аспект / Н. Г. Сидорчук // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукр. методологіч. семінару з міжнар. участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 54–59.

68. Сидорчук Н. Г. Математичні основи побудови системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький : Авіст, 2007. – С. 153–156.

69. Сидорчук Н. Г. Засоби реалізації кредитно-модульної системи навчання у процесі викладання курсу "Педагогіки" студентам університету / Н. Г. Сидорчук // Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. / [редкол. : В. О. Огнев'юк, Л. А. Хоружа, О. В. Караман та ін.]. – К. : КМПУ ім. Б. Г. Грінченка, 2007. – С. 107–110.

70. Сидорчук Н. Г. Акмеологічні аспекти професійно-педагогічної підготовки студентів університетів / Н. Г. Сидорчук // Акмеологія – наука ХХІ століття : розвиток професіоналізму : матеріали Другої міжнар. наук.-практ. конф. / [наук. ред. : В. І. Перевозчиков]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 312–315.

71. Сидорчук Н. Г. Етична складова професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф.

/ [ред. кол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін.]. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 60–63.

72. Сидорчук Н. Г. Модернізація професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті Болонського процесу / Н. Г. Сидорчук // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції, (Київ–Житомир, 22–24 квітня 2009 р.) / [за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої]. – К. : КІМ, 2009. – С. 629–637.

73. Сидорчук Н. Г. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб модернізації освітніх систем на засадах євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі : зб. матер. Всеукр. наук.-метод. семінару з міжнар. участю, (Кременець, 1–2 грудня 2011 р.) / [за заг. ред. Л. О. Данильчук, Т. В. Захарчук, І. Ф. Лизун]. – Кременець : Вид-во КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2011. – С. 53–56.

74. Сидорчук Н. Г. Педагогічні засади застосування особистісно-креативного підходу у професійно-педагогічній підготовці студентів університетів / Н. Г. Сидорчук // Матеріали I міжнародної науково-практичної конференції ["Становлення особистості професіонала : перспективи й розвиток"], (Одеса, 24–25 лютого 2012 р.). – Одеса : видавець Бакаєв Вадим Вікторович, 2012. – С. 181–183.

75. Сидорчук Н. Г. Психолого-педагогічні засади формування особистості майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах / Н. Г. Сидорчук // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції ["Становлення особистості професіонала : перспективи й розвиток"], (Одеса, 15–16 лютого 2013 р.). – Одеса : видавець Бакаєв Вадим Вікторович, 2013. – С. 138–140.

76. Сидорчук Н. Г. Соціально-історичні моделі університетської освіти / Н. Г. Сидорчук // Студентський історико-педагогічний альманах. Історія педагогічної освіти : виникнення, становлення, розвиток : зб. наук. праць молодих дослідників / [за ред. О. Є. Антонової, В. В. Павленко, Н. П. Щербакової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Вип. 2. – С. 18–24.

### **Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації**

77. Сидорчук Н. Г. Технологія самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів / Н. Г. Сидорчук // Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів : [навч. посіб.] : у 2-х ч. – Ч. 1 : Технології загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2001. – С. 185–219.

78. Сидорчук Н. Г. Методика організації науково-дослідної роботи студентів / Н. Г. Сидорчук // Практикум з педагогіки :



[навч. посіб. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – [2-ге вид., доповн., перероб.]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – С. 47–57.

79. Сидорчук Н. Г. Методи та засоби навчання / Н. Г. Сидорчук // Практикум з педагогіки : [навч. посіб. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка]. – [2-ге вид., доповн., перероб.]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – С. 134–148.

80. Сидорчук Н. Г. Самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя / Н. Г. Сидорчук, О. А. Дубасенюк // Практикум з педагогіки : [навч. посіб.] / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – [2-ге вид., доповн., перероб.]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – С. 73–94.

81. Сидорчук Н. Г. Сутність процесу навчання / Н. Г. Сидорчук, О. А. Дубасенюк // Практикум з педагогіки : [навч. посіб.] / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – [2-ге вид., доповн., перероб.]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – С. 108–122.

82. Естетичне виховання дітей та молоді : теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. праць / [за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 560 с.

83. Сидорчук Н. Г. Післядипломна педагогічна освіта як структурний компонент освіти дорослих / Н. Г. Сидорчук, О. А. Орлова // Освіта дорослих. – 2013. – Вип. 7. – С. 231–242.

84. Сидорчук Н. Г. Італійські університети в XI–XIII століттях / Н. Г. Сидорчук // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць / [за заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. Є. Антонової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 173–176.

85. Сидорчук Н. Г. До проблеми підвищення якості вищої освіти в контексті вимог європейського освітнього простору / Н. Г. Сидорчук, О. А. Чемерис // Проблема підвищення якості освіти у контексті євроінтеграційних процесів : досвід, інновації перспективи : зб. наук.-метод. праць / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 28–36.

86. Сидорчук Н. Г. Якість європейської освіти як ціннісний орієнтир суспільства / Н. Г. Сидорчук // Ціннісні орієнтації навчальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у контексті сучасних вимог до освіти : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, В. І. Слінчук. – Житомир : Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2008. – С. 82–89.

87. Сидорчук Н. Г. Культурологічний аспект викладацької діяльності в епоху Середньовіччя / Н. Г. Сидорчук // Естетичне

виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: зб. наук. праць / [за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 134–141.

88. Сидорчук Н.Г. Активний відпочинок як засіб покращення якості життя людини / Сидорчук Нінель // Сталий розвиток: проблеми і перспективи: зб. наук. праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во "Полісся", 2015. – 365 с. – С. 233-241.

89. Сидорчук Н.Г. Психолого-педагогічні засади формування особистості студентів як майбутнього фахівця з вищою освітою / Нінель Сидорчук // Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: зб. матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.) [колектив авторів]. – К.; Ніжин: Видавець: ПП Лисенко М.М., 2015. – 2000 с. – С. 67-69.

90. Сидорчук Н.Г. Оновлення змісту педагогічних знань: рекреаційний аспект / Н.Г. Сидорчук // Професійна освіта: методологія, теорія та технології: зб. наук. праць / [ред. колегія: Добросюк І.І. (голов. ред.) та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2015. – Вип. 2. – 240 с. – С. 185-200.

91. Сидорчук Н.Г. Андрагогічні засади дозвілєвої діяльності / Сидорчук Н.Г. // Андрагогічний вісник: наук. електр. журнал. – 2015. – Вип. 6. – С. 192-200.

92. Сидорчук Н.Г. Цілісна концепція компетентнісного підходу: етапи становлення нової парадигми підготовки фахівців / Сидорчук Н.Г. // Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В.Є. Литньова, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун. – Житомир: "Полісся", 2016. – У 3-х ч. – Ч. I. – 272 с. + CD. – С. 110-115.

93. Сидорчук Н.Г. Моніторинг в освіті: перспективи формування поняттєво-термінологічного апарату / Сидорчук Н.Г. // тези Всеукр. наук.-практ. конф. ["Сучасні проблеми розробки і впровадження системи моніторингу якості освітньо-виховного процесу: теоретичні основи, досвід, перспективи"], (Житомир, 30 березня 2016) / за заг. ред. Корінної Л.В. / [редактори-упорядники: Корінна Л.В., Кубинська С.А., Омелянчук А.Д., Опанасенко В.В.]. – Житомир: КЗ "Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдар. дітей" Житомирської обласної ради, 2016. – 60 с. – С. 15-16.

#### **4.3. СВІТЛАНА СЕРГІЇВНА ВІТВИЦЬКА – ТВОРЧИЙ ВИКЛАДАЧ І ДОСЛІДНИК ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ**



Вітвицька Світлана Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка; Відмінник освіти України; Дійсний член Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся; керівник наукової школи "Підготовка магістрів до педагогічної діяльності", науково-методичної лабора-

торії "Педагогічна підготовка студентів магістратури". Народилася 30 вересня 1940 року в м. Путивлі Сумської області. Батьки: мати – вчителька початкової школи, батько – службовець. Навчалася у загальноосвітній школі № 1 м. Путивля, займалася науково-пошуковою роботою, неодноразово була учасником міських, районних, обласних, республіканських і всесоюзних злетів юних натуралістів, техніків та мандрівників; учасником Всесоюзної виставки досягнень народного господарства (м. Москва). За значні досягнення в учнівській дослідницькій діяльності нагороджена чотирма бронзовими медалями ВДНГ.

Навчалася у Сумському державному педагогічному інституті імені А.С.Макаренка, який закінчила у 1963 році з відзнакою, червоним дипломом. Працювала вчителем хімії Трибусівської середньої школи Вінницької області, викладачем фізколоїдної хімії Путивльського плодоовочевого технікуму, асистентом кафедри

педагогіки Сумського державного педагогічного інституту імені А.С. Макаренка, викладачем кафедри педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького. Навчалася в аспірантурі при кафедрі педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені М. Горького (нині Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова). Кандидатська дисертація "Формування у студентів педагогічних інститутів умінь виховної роботи з учнями старших класів" (спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки) захищена у Київському державному педагогічному інституті імені О.М. Горького у 1978 році. За направленням Міністерства освіти і науки України направлена на роботу викладачем в Житомирський державний педагогічний інститут імені Івана Франка. З 1978 року – викладач кафедри педагогіки та психології Житомирського державного педагогічного інституту імені Івана Франка, з 1979 року – старший викладач цієї кафедри, з 1982 року – доцент цієї кафедри, з 2004 року й донині – професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. У 2011 році захистила докторську дисертацію на тему: "Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти".

**Навчальні дисципліни**, які викладає: "Педагогіка", "Основи педагогічної майстерності", "Педагогіка вищої школи", "Вступ до спеціальності", "Теорія і методика виховання", "Сучасні педагогічні технології", "Порівняльна педагогіка", "Актуальні проблеми педагогіки" та інші.

Загальна кількість наукових та науково-методичних праць – близько 300, серед них 105 статей у фахових виданнях; підручник з Грифом МОН України, практикум з педагогіки вищої школи; 23 навчально-методичні посібники; 25 монографій; 27 методичних рекомендацій.

За останні 5 років надруковано 79 науково-методичних праць, серед них 21 фахова стаття, 2 монографії одноосібні (Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в

умовах ступеневої освіти. Монографія. – Житомир: "Полісся", 2015. – 416 с.; Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти. Монографія / За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. – Житомир: "Полісся", 2015. – 368 с.), 5 розділів монографій, підручник, білінгвальний посібник (англо-український), взято участь у 15 міжнародних, 11 всеукраїнських, 5 регіональних науково-практичних конференціях.

Науково-методичною лабораторією "Педагогічна підготовка студентів магістратури" щорічно проводяться всеукраїнські науково-практичні конференції, зокрема: "Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи" (18-19 квітня 2013 року); "Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном" (18-19 квітня 2014 року); "Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти" (23-24 квітня 2015 року); "Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів" (20-21 квітня 2016 року). За результатами конференцій видаються збірники наукових праць.

Професор С.С. Вітвицька успішно впроваджує авторську технологію педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти у багатьох університетах України. Бере участь у роботі міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій з проблем педагогічної підготовки магістрів, вчителів, семінарів з проблем компетентностей неперервної педагогічної освіти, педагогічної творчості, є рецензентом навчально-методичних праць досліджень. Будучи професором кафедри, С.С. Вітвицька дбає про зростання наукового потенціалу, про підвищення кваліфікації викладачів, про залучення кращих студентів університету до наукової роботи; щороку організовує проведення науково-методичних конференцій для студентів магістратури, спільних наукових семінарів за участю провідних науковців АПН України. Під керівництвом С.С. Вітвицької захищено 12 кандидатських дисертацій. С.С. Вітвицька

член Спеціалізованої вченої ради по захисту кандидатських і докторських дисертацій за спеціальностями 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. С.С. Вітвицька рецензує і опонує кандидатські та докторські дисертації. С.С. Вітвицька керує написанням кваліфікаційних робіт бакалаврів та магістрів, здійснює керівництво науково-дослідницькою роботою викладачів, аспірантів, магістрантів, бакалаврів.

Нагороди: нагрудні знаки "Відмінник освіти України" (2009 р.), "К. Д. Ушинський" (2015 р.); "Слава Житомирського державного університету імені Івана Франка" (2008 р.), "Заслужений працівник Житомирського університету імені Івана Франка" (2012 р.) "Заслужений професор Житомирського державного університету імені Івана Франка" (2010 р.); Почесна грамота Міністерства освіти і науки України (1999, 2002, 2006 рр.); Почесні дипломи МОН за участь у виставці "Сучасні заклади освіти України" (2003, 2007, 2008, 2010, 2014 р.р.); Почесна грамота Президії Національної академії педагогічних наук України (2007, 2014 р.р.); Почесна грамота Житомирської обласної державної адміністрації (1985, 2005 р.); Почесні грамоти Житомирського державного університету імені Івана Франка (1984, 2001, 2002, 2004, 2006, 2009, 2011 р.р.).

#### **4.4. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ**

**Актуальність досліджуваної проблеми.**  
Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простір вимагає усвідомлення засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителів та викладачів вищих навчальних закладів. Перехід педагогічної школи до ступеневої системи передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти спеціалістів і

бакалаврів, а також розробки змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, котрі згодом поновлять склад науковців різних галузей науки та викладацький корпус ВНЗ, спеціалізованих середніх навчальних закладів із поглибленим вивченням окремих предметів, гімназій, ліцеїв, коледжів.

Закон України „Про вищу освіту” визначає магістра як освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особистості, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра або спеціаліста здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання завдань та обов'язків інноваційного характеру. У цьому документі вивчення педагогічних дисциплін окреслено як важливу умову формування педагогічної культури викладача вищого навчального закладу будь-якого профілю. Визначене актуалізує досліджувану проблему і дає підстави для окреслення мети, змісту, обсягу та завдань педагогічної підготовки магістрів.

Актуальність дослідження проблеми визначається також сукупністю чинників, що зумовляють необхідність підвищення рівня професіоналізму фахівців освіти. По-перше, здійснене вивчення стану педагогічної освіти дало змогу виявити суперечності між: сучасними вимогами інформаційно-технологічного суспільства і невідповідністю педагогів до професійної діяльності в нових умовах; суспільною потребою у висококваліфікованих викладачах закладів вищої освіти і традиційним підходом до їх підготовки; рівнем розвитку світової педагогічної науки, культури, соціальної сфери, виробництва й застарілим змістом, методами і формами підготовки майбутніх педагогів; невпинно зростаючим обсягом науково-практичної інформації в педагогічній сфері й можливостями її засвоєння; масовістю підготовки фахівців-педагогів й індивідуально-творчим характером їх професійної діяльності; наявним рівнем повної педагогічної освіти й новими постійно зростаючими вимогами до педагогічної діяльності. У цьому контексті

педагогічна освіта магістрів стає необхідним чинником підвищення рівня професіоналізму педагогів. На етапі стрімких суспільно-трансформаційних процесів ця галузь неперервної освіти набуває загальнонаціонального значення.

По-друге, саме така постановка проблеми викликана необхідністю розв'язання соціально-педагогічних суперечностей між: потребами педагогічної науки в об'єктивному осмисленні історичного досвіду становлення й розвитку магістратури і досягнутим рівнем дослідженості проблеми та необхідністю прогнозування тенденцій розвитку національної системи ступеневої педагогічної освіти; соціальними запитами на якісну професійно-педагогічну підготовку магістрів і реальною педагогічною практикою. Підвищення професіоналізму викладацького корпусу ВНЗ спричинене також новими підходами до освіти, згідно з якими в центрі педагогічного процесу постає особистість як найвища цінність суспільства.

**Концепція дослідження.** Педагогічна освіта магістрів розглядається як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, яка має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків.

Педагогічна підготовка магістрів виступає в органічній єдності загального, особливого й одиничного. Як загальне, вона відображає закономірності здобуття вищої освіти та є складовою означеної системи; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; як одиничне – відображає залежність педагогічної підготовки від індивідуальних особливостей магістрів, рівня їх знань, інтересів, схильностей.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на положеннях про особистісний характер розвитку індивідуальності педагога, здатного до інноваційної діяльності.



Визначальна роль у професійному становленні належить самому педагогу. Доведено, що професійно-педагогічний компонент педагогічної освіти має бути спрямованим на розкриття індивідуальних особливостей магістра з метою забезпечення його професійного саморозвитку. Багатоваріантність педагогічної освіти магістрів, свобода вибору змісту, форм є важливою умовою її гуманізації.

Концепція дослідження ґрунтується на системному підході до цілісної структури педагогічної освіти, кожна з підсистем якої, своєю чергою, є системою й об'єктом теоретичного дослідження. Демократичні та гуманістичні процеси в Україні сприяють детермінації педагогічних методів і стилю, що пов'язані з особистісно орієнтованою, творчо-інноваційною діяльністю майбутніх фахівців певного кваліфікаційного рівня (бакалавра, спеціаліста, магістра).

За цих умов особливого значення набуває створення якісно нової системи організації фахової і професійної підготовки студентів магістратури, яка має озброїти майбутніх фахівців вміннями інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання у різноманітних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати наявний досвід для саморозвитку та самовдосконалення. Це потребує принципово нового змісту, методів і форм педагогічної підготовки з метою формування особистості педагога-професіонала, здатного самостійно і творчо мислити. Безумовно, модель підготовки магістра повинна суттєво відрізнитися від традиційного навчання бакалавра і спеціаліста, що має на меті підготовку вчителя середньої школи. На нашу думку, в її основу мають бути покладені індивідуальний підхід і дослідницько-орієнтована парадигма.

Головним атрибутом індивідуальної парадигми є свобода творення, яка виявляється у творенні себе як педагога, власної духовності й культури. Це передбачає визначення співвідношення індивідуального підходу до формування особистості магістра із загальними вимогами у системі освіти, узгодження програм, рекомендованих

Міністерством освіти і науки України, з вільним вибором змісту освіти, організацією особистісно орієнтованого навчання. Метою такого типу навчання є вдосконалення змісту та методів, створення розвивального середовища для індивідуальної самореалізації студента магістратури, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей.

Сутнісними ознаками особистісно орієнтованого навчання є: гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації пізнавальної діяльності; проектування індивідуальних досягнень; урахування особливостей студентства як соціальної групи та діапазону особистісних потреб майбутнього фахівця у методиці викладання всіх дисциплін, зокрема „Педагогіки вищої школи”; різнобічність і різноманітність видів діяльності магістранта та системи оцінювання її результатів; особистісно орієнтований стиль спілкування, що передбачає діалог, взаємодію і доброзичливу вимогливість. Дослідницько-орієнтована парадигма характеризується: створенням середовища пошуку і творчості; реалізацією сучасних інноваційних інтерактивних, інформаційних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”; формуванням пізнавальної самостійності (потреби і вміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в новій пізнавальній ситуації, бачити проблему і шляхи її розв'язання). Пізнавальна самостійність включає мотиваційний, змістовий і процесуальний компоненти.

Концепція дослідження ґрунтується на теоріях філософів: М.О. Бердяєва, В.С. Біблера, І.В. Блауберга, В.Г. Кременя; синергетиків: О.М. Князевої, І.А. Пригожина, І. Стінгерс, М.О. Федорової, Г. Хакена; педагогів: А.М. Алексюка, С.У. Гончаренка, І.Д. Дичківської, Н.В. Кузьміної, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського; психологів: Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, Дж. Гілфорда, О.М. Леонтьєва, А. Маслоу, К.К. Платонова, К. Роджерса, С.А. Рубінштейна.

Реалізація концептуальних ідей забезпечується: методологічними та теоретичними засадами; розробленою моделлю та технологією, які втілюються через систему організаційно цілісного процесу педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти в університеті.

**Методологічну основу дослідження** на рівні *філософського* забезпечення становлять положення теорії пізнання (гносеології) про діалектичний взаємозв'язок та взаємозумовленість закономірностей і явищ соціальної й педагогічної дійсності, необхідність об'єктивного вивчення їх розвитку у взаємозв'язку з конкретно-історичними умовами на основі єдності логічного та історичного, загального та особливого; загальнофілософські ідеї гуманістичного розуміння людини як абсолютної цінності і самоцілі суспільного прогресу. *Загальнонаукові методологічні* засади забезпечують генетичний, системний, синергетичний, діяльнісний підходи, які визначили логіку і структуру дослідження, авторську позицію щодо форм і способів кожного з його елементів, а також надали можливість визначити перспективи розвитку об'єкта і предмета дослідження.

Вихідними положеннями розробки *конкретно-наукової* методології дослідження становлять суб'єктний, особистісно зорієнтований, професіографічний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний підходи та принципи сутнісного аналізу й концептуальної єдності, що забезпечили проникнення в зовнішню та внутрішню структуру і специфіку організації навчального процесу в умовах ступеневої освіти, проектування професіограми і моделі педагогічної підготовки магістрів; розгляд педагогічних явищ і фактів ступеневої педагогічної освіти на основі аналізу умов їх генези; становлення магістратури і педагогічної освіти на основі спадкоємності і наступності, врахування набутого досвіду, традицій, наукових досягнень минулого і сучасних перспектив. Принцип полікультурності як закономірної спрямованості розвитку суспільства і кожної

індивідуальності визначив розуміння особистості магістра освіти як суб'єкта історичного прогресу і процесу саморозвитку, неперервності педагогічної освіти, її становлення на основі синергетичного, плюралістичного уявлення про ідеальний образ навколишнього світу в контексті відкритості й самоорганізації.

З позицій цілісного та системного підходів до вивчення предмету дослідження розглянуто ступеневу педагогічну освіту як систему, що містить цілу низку підсистем; виокремлено елементи цієї системи і підсистем, визначено їх функції, зміст, форми і співвіднесено результати дослідження на кожному етапі з ходом усього процесу в цілому.

Рівень *технологічної* (методично-процедурної) методології дослідження становили: *методи* теоретичного аналізу й синтезу, систематизації, періодизації, класифікації, аналогії, моделювання; *принципи* модульності, проблемності, інтегративності.

**Теоретичну основу** дослідження складають праці українських і зарубіжних учених із проблем: філософії неперервної освіти (В.П. Андрущенко, Р. Дейв, І.А. Зязюн, Дж. Кідд, А.О. Лігоцький, В.С. Лутай, П.Ю. Саух); системного аналізу (В.Г. Афанасьєв, М.С. Каган, В.П. Кузьмін); формування особистості в різних педагогічних системах (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський); освітніх систем та їх розвитку (Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунський); професійної підготовки вчителя (О.А. Дубасенюк, Н.Г. Ничкало, Л.А. Оницьук, О.М. Пехота, О.Я. Савченко, Н.А. Сейко, С.О. Сисоєва, Л.О. Хомич); вищої педагогічної освіти (Є.П. Белозерцев, В.І. Луговий, В.К. Майборода, В.О. Сластьонін, А.І. Щербаков); підготовки вчителя в зарубіжній школі (Н.В. Абашкіна, Б.Л. Вульфсон, З.О. Малькова, Л.П. Пуховська, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська); професійної адаптації й морально-правової відповідальності вчителя (Г.П. Васянович, М.В. Левківський, О.Г. Мороз, Є.М. Павлютенков); психологічної підготовки педагогів (Г.О. Балл,

В.А. Семиченко, Т.С. Яценко); організації навчального процесу в педагогічних навчальних закладах (С.І. Архангельський, Т.І. Сущенко, В.Д. Шадріков, Е.Г. Юдін та ін.); підготовки до інноваційної педагогічної діяльності (І.М. Богданова, М.В. Кларін, Н.Р. Юсуфбекова); оптимізації навчання й розвитку особистості (Л.В. Занков, М.М. Поташник, Г.І. Щукіна); андрагогіки (А.О. Деркач, В.А. Козаков, Ю.М. Кулюткін); теорії індивідуальності, індивідуалізації та диференціації навчання (В.І. Загвязинський, Г.С. Костюк, І. Унт, К. Юнг); особистісно орієнтованого навчання (І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, С.І. Подмазін, В.В. Серіков, І.С. Якиманська); теорії творчості та формування творчої особистості (О.Г. Асмолов, В.І. Андрєєв, Т.Г. Браже, О.Н. Лук, В.В. Рибалка); педагогічної творчості (Н.В. Кічук, М.М. Поташник, С.О. Сисоєва), специфіки підготовки обдарованої молоді до педагогічної діяльності (О.Є. Антонова, Ю.З. Гільбух, О.І. Кульчицька, В.О. Моляко).

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає у тому, що *вперше*: комплексно й системно розглянуто наукову проблему, яка до цього часу не була предметом спеціального дослідження – педагогічну підготовку магістрів в умовах ступеневої вищої освіти України; з'ясовано головні передумови, які привели наприкінці ХХ – початку ХХІ століття до неперервної освіти, освіти впродовж життя, ступеневої педагогічної освіти; запропоновано й науково обґрунтовано концепцію педагогічної підготовки фахівців найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" з урахуванням сучасних суспільно-історичних, соціально-педагогічних змін в Україні і світовому освітньому просторі; обґрунтовано головні ознаки педагогічної підготовки магістрів як системи (набуття нею завершеного вигляду, виявлення специфічних закономірностей, сформованість у її складі мікросистем, що склали її структуру: навчально-освітня підготовка, підготовка до інноваційної діяльності, науково-дослідницька робота, система практик; наявність

їх постійної взаємодії як системного динамічного утворення з умовами існування; інтегрованість з іншими галузями знань).

Узагальнено актуальний для розвитку сучасної системи педагогічної підготовки зарубіжний і вітчизняний досвід та здійснено компаративний аналіз педагогічної підготовки магістрів у Західній Європі, США та Україні; виокремлено етапи становлення магістратури в Україні; визначено й обґрунтовано теоретичні та методичні засади модернізації змісту педагогічної освіти, здійснено диференціацію професійно-педагогічного матеріалу; створено, науково окреслено й експериментально перевірено професіограму магістра освіти; теоретично обґрунтовано особистісно орієнтовану модель підготовки магістрів до педагогічної діяльності; розроблено експериментальну модульно-контекстну технологію на принципах евристичної педагогіки; визначено роль і функції педагогіки вищої школи у системі неперервної педагогічної освіти; створено навчально-методичний комплекс з педагогіки вищої школи; *удосконалено* зміст педагогічної освіти, принципи конструювання та критерії його відбору; теорію та методику викладання педагогіки вищої школи.

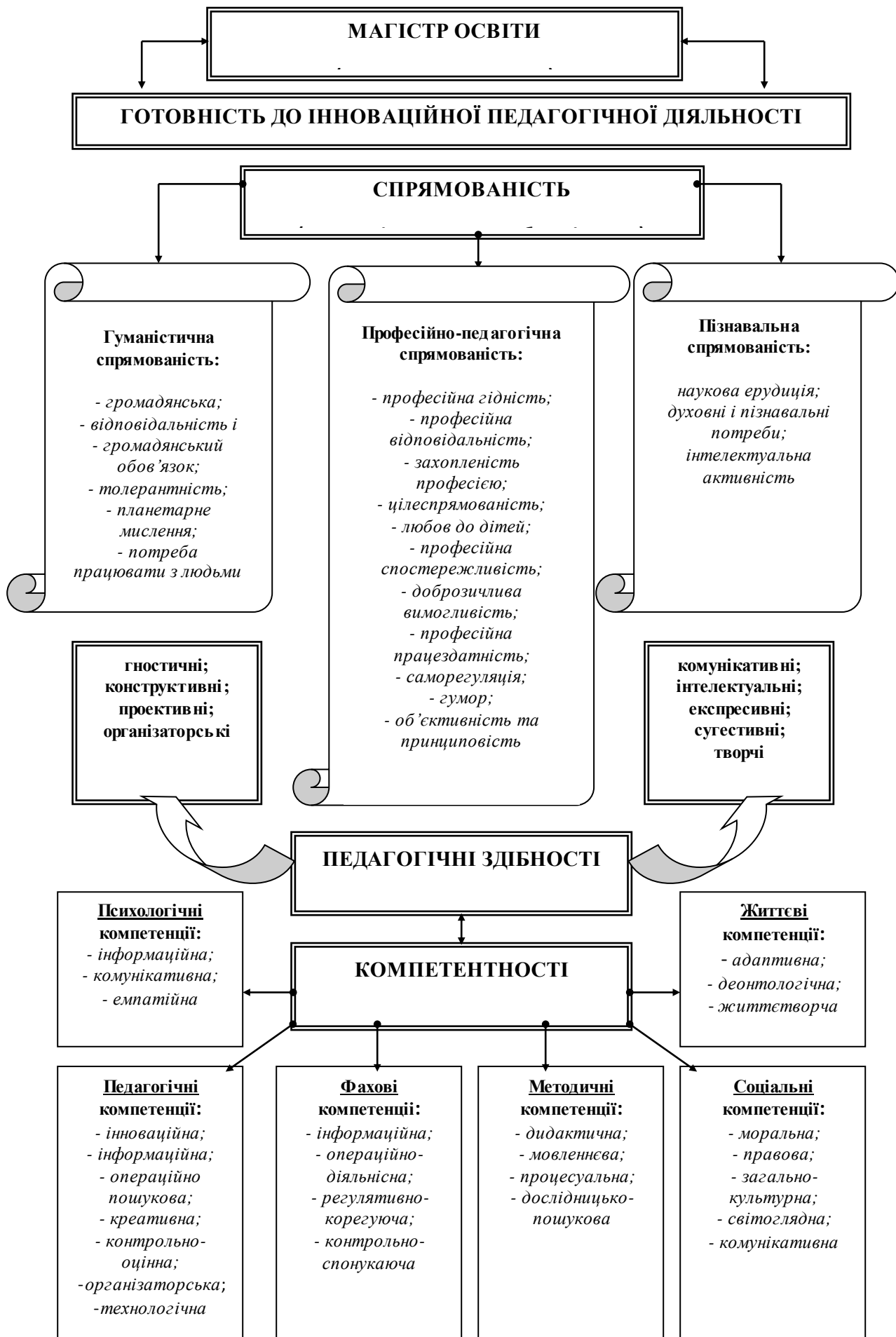
*Подальшого розвитку* в дослідженні набули: теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної підготовки фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, принципи спадкоємності і наступності, формування педагогічної спрямованості студентів в умовах університету; систематизація педагогічних технологій, форм і методів навчання студентів ВНЗ; методичні засади ефективної підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр освіти".

У процесі дослідження *уточнено* поняттєво-категоріальний апарат (ступенева педагогічна освіта, педагогічна підготовка, зміст педагогічної освіти, інноваційна діяльність, педагогічна творчість, професіограма магістра, готовність магістрів до педагогічної діяльності, компетенція, компетентність,

педагогічна майстерність і професіоналізм педагога).

На основі суб'єктного, діяльнісного, системного, професіографічного, компетентнісного, культурологічного, акмеологічного підходів розроблено професіограму магістра освіти. Аналіз наукової літератури, тривалий досвід роботи у вищих навчальних закладах дозволив виділити такі її компоненти: цільовий – спрямованість (потяг, бажання, інтерес, потреби, схильності, ідеали, світогляд, переконання); базовий – педагогічні здібності (гностичні, конструктивні, проєктивні, організаторські, комунікативні, інтелектуальні, експресивні, сутєстивні, творчі); діялісно-практичний – знання, уміння, навички, компетенції та компетентності. Компетентності включають в себе низку компетенцій. До основних компетентностей та компетенцій, якими мають оволодіти магістранти віднесено: психологічну (інформаційно-психологічна, комунікативна, перцептивна); педагогічну (інформаційно-педагогічна, операційно-пошукова, креативна, контрольно-оцінна, організаторська, технологічна); фахову (інформаційно-предметна, операційно-діялісна, регулятивно-коригуюча, контрольно-спонукальна); методичну (дидактична, мовленнєва, процесуальна, дослідницько-пошукова); соціальну (моральна, правова, загальнокультурна, світоглядна, комунікативна); життєву (адаптивна, деонтологічна, життєтворча).

Доведено, що взаємозв'язок всіх цих компонентів визначає готовність магістра освіти до педагогічної діяльності на рівні державного замовлення. Готовність магістра освіти до педагогічної діяльності тлумачиться як складне багатокомпонентне утворення, що має динамічну структуру й включає професійну-педагогічну спрямованість, розвинені педагогічні здібності, систему наукових знань, умінь і навичок, компетенцій та компетентностей, оволодіння якими дозволяють випускнику магістратури здійснювати продуктивну педагогічну діялість. Зазначене знаходить відображення у *"Модель-професіограмі магістра освіти"*:





На основі аналізу нормативних документів, професіограми і наукових досліджень розроблено структурно-функціональну модель підготовки магістра до педагогічної діяльності, структурними складовими якої є: ціле-мотиваційна, інформаційно-розвивальна, діяльнісно-творча, рефлексивна, емоційно-ціннісна, оцінно-результативна; функціональними – стимулююча, діагностично-коригуюча, розвивально-проективна, організаторська, комунікативна (соціалізуюча), аналітично-творча.

На основі запропонованої моделі визначено принципи формування педагогічної готовності магістра освіти (спадкоємність, інтергативність, технологічність, проблемність, модульність, індивідуалізація, диференціація). Встановлено, що структура підготовки магістра забезпечується реалізацією авторської моделі, а результатом є готовність магістра освіти до педагогічної діяльності.

На основі аналізу нормативних документів, професіограми і наукових досліджень розроблено структурно-функціональну модель підготовки магістра до педагогічної діяльності, структурними складовими якої є: ціле-мотиваційна, інформаційно-розвивальна, діяльнісно-творча, рефлексивна, емоційно-ціннісна, оцінно-результативна; функціональними – стимулююча, діагностично-коригуюча, розвивально-проективна, організаторська, комунікативна (соціалізуюча), аналітично-творча. На основі запропонованої моделі визначено принципи формування педагогічної готовності магістра освіти (спадкоємність, інтергативність, технологічність, проблемність, модульність, індивідуалізація, диференціація). Встановлено, що структура підготовки магістра забезпечується реалізацією авторської моделі, а результатом є готовність магістра освіти до педагогічної діяльності.

На основі результатів констатувального етапу педагогічного експерименту виявлено критерії готовності майбутнього магістра до педагогічної діяльності: ціннісно-спонукальний (спрямованість на творче оволодіння педагогічними знаннями; потреба у застосуванні

інноваційних технологій, форм і методів навчання, створенні розвивального середовища для учнів, студентів, професійному саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації); когнітивний (знання педагогічної теорії, що засвоюються у процесі вивчення таких дисциплін, як "Педагогіка вищої школи", "Загальна педагогіка", "Дидактика", "Теорія виховання", "Менеджмент освіти"), психологічних, вікових й індивідуальних особливостей студентів, учнів, методики викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ та шкільних методик із спеціальності; методології та методів наукового дослідження, сучасних особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання); діяльнісно-практичний (ступінь оволодіння магістрантами способами діяльності, вміннями застосовувати теоретичні знання; впровадження технологій у реальній педагогічній дійсності). До показників цього критерію належать уміння: гностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні, інтелектуальні, експресивні, дидактичні, творчі; креативно-особистісний (цілеспрямованість, працездатність, креативність, дивергентність мислення, інтелектуальна активність, компетентність у науково-дослідній діяльності, об'єктивність, здатність до самоорганізації, саморозвитку, моделювання, проєктування інноваційних форм і методів навчання; толерантність, оптимізм, емпатійність, спостережливість); оцінно-рефлексивний (здатність до аналізу та об'єктивної оцінки знань, умінь, навичок студентів і учнів, володіння сучасними методами контролю й формами перевірки, об'єктивна самооцінка своїх можливостей та результатів діяльності); результативно-продуктивний (здатність до самонавчання; створення оригінальних продуктів освітньої діяльності).

У результаті проведеного дослідження виділено чотири рівні готовності до педагогічної діяльності: високий (творчий), достатній (творчо-пошуковий), середній (репродуктивно-конструктивний), низький (репродуктивний) (див. рис. 1).

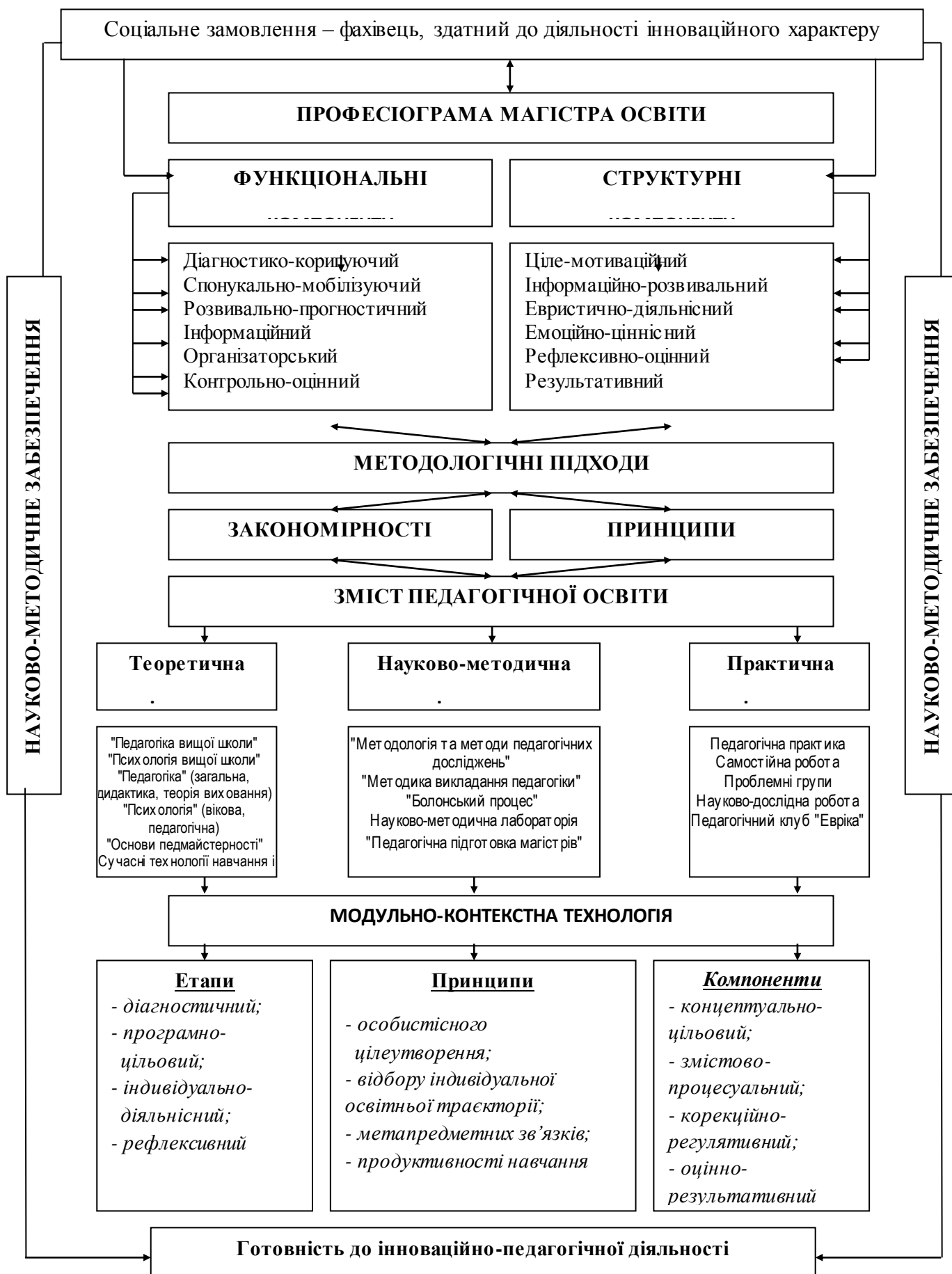


Рис. 1. Модель педагогічної підготовки магістрів освіти

Модель будувалася на основі розробленої нами концепції підготовки магістрів. Реалізація концепції забезпечується використанням особистісно-діяльнісного і системного підходів, тобто магістр розглядається як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню умінь творчо застосовувати їх в нестандартних ситуаціях. Позиція магістра є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так і сучасних моделей побудови педагогічного процесу за європейськими стандартами та інноваційними підходами у вищих навчальних закладах України.

Розроблена нами концепція, модель педагогічної підготовки магістрів ґрунтується на принципах евристичної педагогіки, що реалізується в модульно-контекстній технології.

#### *Концептуальні положення технології.*

Процес підготовки магістрів ґрунтується на теорії неперервної освіти, одним із етапів якої є ступенева педагогічна освіта. Реалізація концепції забезпечується приєднанням України до Болонського процесу. Сутність його полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування, а саме: введення двоциклового навчання, запровадження кредитної системи, встановлення стандартів транснаціональної освіти; орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат. Знання й уміння випускників мають бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи.

Основним напрямом підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи організації навчання є зростання ролі педагогічної та психологічної підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та

педагогічних технологій. Педагогічна підготовка магістрів має включати як традиційні методи і форми навчання у вищій школі, так і методи і форми навчання, які є характерними для європейської зони освіти. У зв'язку з цим актуальною потребою стає введення інтегративного курсу з педагогіки вищої школи, синергетичного підходу до організації його змісту, створення модульних програм, у яких міні-модулі легко можна замінити, поповнити, трансформувати, адаптувати.

Модульно-контекстна технологія ставить за мету формування педагогічної спрямованості, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дійово-практичної сфери та самокерованих механізмів особистості майбутнього фахівця.

Це технологія за орієнтацією на особистісні структури – всебічно гармонійна, за характером змісту – гуманістична, навчально-виховна, за типом управління – система малих груп, за провідним методом навчання – проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за організаційними формами – академічна, індивідуально-групова, диференційована.

Вона спрямована на розвиток потреби студента магістратури в самореалізації, що посідає одне з найвагоміших місць у сфері спонукання дидактичного вибору. Виходячи із класифікації потреб А. Г. Маслоу, самоактуалізація (самореалізація) становить вершину піраміди людських потреб. На його думку, лише за умови підготовленості особистості до духовного розвитку і бажання самовдосконалюватися, можна її досягти.

У зміст педагогічної освіти закладено модель підготовки викладача ВНЗ, вчителя-вихователя, яка відображає діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний і соціальний контекст майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається за допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль

включає в себе такі угруповання: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Технологічний підхід у вивченні курсу „Педагогіка вищої школи” передбачає: постановку цілей, проектування, організацію навчального процесу, діагностичну і підсумкову перевірку ефективності за допомогою тестів, контрольних питань, розв’язання задач, кросвордів тощо у кожному модулі.

Логіка викладання курсу така: проектування цілей навчання, що відбувається відповідно до розробленої моделі підготовки вчителя; переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечити перехід від навчальних завдань до професійної діяльності; реалізація моделі підготовки вчителя-вихователя у процесі викладання педагогічних дисциплін; корекція процесу засвоєння ЗУН студентами; контроль, оцінка (поточна, рубіжна, заключна) ЗУН студентів.

Ця логіка реалізується у кожному модулі (темі) курсу „Педагогіка вищої школи” через зовнішню структуру (тема, мета, обладнання, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні якості та вміння) та внутрішню структуру, що відображає основні рівні засвоєння ЗУН студентами, що відповідає таксономії цілей: на рівні пізнання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки.

У процесі підготовки магістрів здійснюється наступність та спадкоємність.

Модуль розглядається нами не як зміст освіти, а як мікровідображення процесу навчання, другого циклу вищої освіти, що містить цілемотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулятивний компоненти та діагностично-контролюючий інструментарій щодо оцінки діяльності студентів вищої школи (європейський, національний, регіональний підходи).

Серед основних принципів модульності виокремимо такі: 1) наявність самостійної групи ідей (знань), якими оволодівають студенти (учні) за допомогою дидактично

доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей; 2) формування самостійної планової, цілісної одиниці навчальної діяльності, яка б сприяла досягненням студентом чітко визначених цілей; 3) оволодіння принципом модульності досягається через застосування різних форм і методів навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній, соціальній чи іншій проблемі; 4) принцип модульності – це також складання автономних порцій, поділ навчального матеріалу на складові (кроки, порції, такти – на зразок розділу або теми) для груп студентів.

Розроблена нами технологія педагогічної підготовки магістрів ґрунтується на принципах евристичної педагогіки.

Дидактична евристика як педагогічна система народилася з необхідності розробити теорію і технологію практичної реалізації ідей природовідповідної освіти, орієнтованої на розвиток здібностей та обдарувань студентів.

Евристичне навчання нами розглядається як цілісне навчання через відкриття, через власне проникнення магістранта у глибини природи, сутності педагогічної інноваційної діяльності, у ньому відбувається інтеграція як об'єктів, так і способів пізнання.

Евристичне навчання є особистісним, оскільки припускає не стільки вивчення, скільки переживання магістрантом педагогічної дійсності та у власній теорії творчості.

Розглянемо основні принципи евристичного навчання.

Під принципами евристичного навчання ми будемо розуміти виявлені дослідним шляхом положення, на основі яких здійснюється евристичне навчання в конкретних умовах навчального предмета.

Принцип особистісного цілеутворення студента. Освіта кожного студента відбувається на основі і з обліком його особистих навчальних цілей.

Цей принцип спирається на глибинну якість людини – здатність до постановки цілей своєї діяльності. Незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей людина живе з

уродженою потребою і можливістю ставити і досягати їх. Великий учений І. П. Павлов розглядав постановку людиною цілей на рівні інстинктів. У роботі „Рефлекс цілей” він називає акт прагнення людини до мети однією з головних умов її життя, а умовою плідного прояву рефлексу мети вважає наявність певних перешкод: „Якщо кожний з нас буде плекати цей рефлекс як найціннішу складову істоти, якщо батьки й усі учителі всіх рангів зроблять головним завданням зміцнення і розвиток цього рефлексу в опікуваній масі, якщо наші громадськість і держава відкриють широкі можливості для практики цього рефлексу, то ми перетворимося на тих, ким повинні і можемо бути”.

Беручи за основу позицію І. П. Павлова, ми вважаємо за необхідне включити принцип особистісного цілеутворення до провідних дидактичних принципів не лише евристичного, а й будь-якого іншого особистісно орієнтованого типу навчання, тому що це ключовий принцип, який забезпечує продуктивну освітню діяльність і самореалізацію студентів, магістрантів.

Принцип особистісного цілеутворення передбачає необхідність усвідомлення цілей творчої роботи як студентом, так і викладачем. Коли їхні цілі різні, це зобов'язує творчого викладача не домагатися зміни цілей студента в обраній їм темі або проблемі, а допомогти студентові усвідомити, сформулювати і досягти їх.

Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Магістрант має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів.

Творчість магістрантів можлива лише за умов волевибору елементів освітньої діяльності. Для цього ми в процесі викладання педагогіки вищої школи забезпечуємо магістрантам вищої школи право вибору цілей заняття, способи їхнього досягнення, теми творчої роботи, форми її виконання і захист, заохочуємо власний погляд магістранта на проблему, його аргументовані висновки і самооцінки.



Цей принцип установлює розташування створюваного магістрантом особистісного змісту освіти, у тому числі і його цілей, що задаються їм із ззовні, і зміст, що мають характер базових освітніх стандартів. Практично будь-який елемент освіти забезпечується через власний вибір або пошук студента, що може не тільки вибирати освітні компоненти із наявного набору, а й створювати власні структурні елементи освітньої траєкторії.

Можливість творчого самовираження і вибору освітньої траєкторії магістранта припускають організаційно-технологічну заданість методології його діяльності. Магістрант створює творчий освітній продукт і одержує якісний освітній приріст, коли опановує основами креативної когнітивної діяльності. Ми не тільки надаємо студентам-магістрантам можливість вибору, але й озброюємо їх необхідним діяльнісним інструментарієм. Чим більший ступінь включення магістрантів у конструювання власної освіти забезпечується нами, тим повніше виявляється їх індивідуальна творча самореалізація.

На наш погляд, принцип можливості вибору освітньої траєкторії відноситься не тільки до студентів, а й до викладачів. Обговорення на заняттях різних точок зору і позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему вчать толерантному ставленню студентів-магістрантів до інших позицій і результатів, допомагає їм зрозуміти закон багатоутворення шляхів досягнення істини. Крім того, одночасна презентація студентами різних робіт з того самого питання створює особливу освітню напруженість, що спонукає присутніх до особистого саморуку й евристичного пошуку рішення. Наприклад, семінарське заняття з теми готується студентом магістратури у декількох варіантах.

Наступний принцип – принцип метапредметних основ змісту освіти. Основи змісту освітніх галузей і навчальних дисциплін (педагогіки, освітніх технологій, педагогічної творчості, психології, психології вищої школи) складають фундаментальні метапредметні об'єкти, що забезпечують можливість суб'єктивного, особистісного пізнання їх студентами, приділяється увага спеціальним курсам

розвитку різних видів мислення, пошуку різних евристичні методів (метод від протилежного, виключення зайвих даних, оцінювання надійності інформації). Когнітивний розвиток особистості визнається пріоритетним.

Ідеї самонавчання, автодидактики, перетворення учнів та студентів на центр самоосвіти, самовиховання домінують у неперервній освіті, яка включає такі компоненти: особистість суб'єкта учіння; управління процесом навчання (алгоритми подачі інформації, її переробки, контроль, самоконтроль); система модулів при побудові структури забезпечення навчального процесу; цілеутворення (структура цілей та засоби їх досягнення при організації навчального процесу); задоволення прагматичних інтересів та потреб студентів, забезпечення умов досягнення цілей, які були заплановані; диференційований підхід до суб'єктів учіння, відхід від уніфікованих планів, програм навчання; підвищення ролі самоосвіти, саморегулювання, самоконтролю, самокорекції; подовження процесу саморозвитку, самореалізації, самовиявлення особистості.

Самовизначення в пошуку шляхів самореалізації здійснюється за допомогою розробки різних модульних блоків програм, банків ідей, евристичних лекцій і бесід, формування психологічних понятійних тезаурусів, засвоєння множини понять, законів, категорій, теорій, концептуальних підходів. В цьому процесі важливими є методи: застосування теоретичних знань на практиці; абстрактного аналізу фактів, явищ складних систем, виявлення різних недоліків функціонування систем; діагностування, моделювання методів розвитку аналітичного, синтетичного, логічного, рефлексивного, асоціативного, продуктивного, критичного, творчого мислення; методи породження власних ідей і текстів, самостійного творчого викладання результатів власних досліджень. Цьому також сприяє формування груп, об'єднаних спільними науковими інтересами, пошук різних оригінальних рішень проблем соціально-психологічного управління, організації гнучких структур навчання,

комплексного вивчення соціально-психологічних процесів виховання; шляхів постійного оновлення змісту освіти.

Евристичний підхід до пізнання реальних освітніх об'єктів приводить до виходу магістрантів за межі звичайних навчальних предметів і переходу на метапредметний рівень пізнання. На метапредметному рівні звичайне різноманіття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відображають певні галузі реальної педагогічної дійсності.

При конструюванні навчального метапредмету враховується можливість суб'єктивного пізнання кожним студентом змісту предмету педагогіки вищої школи. Магістрантам дається право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний підхід до пізнання. Такий підхід передбачає одержання магістрантами продуктів пізнання, що мають індивідуальні почуттєві вираження. Єдина для всіх магістрантів узагальнена логічна схема як результат навчання у цьому випадку не використовується, оскільки звужує межі прояву творчої індивідуальності магістрантів.

Магістранти на початку навчального року обирають теми з педагогіки вищої школи, створюють мультимедійні презентації.

Принцип продуктивності навчання. Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє зростання магістранта, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

Навчання орієнтовано не стільки на вивчення відомого, скільки на створення студентами власного освітнього продукту. Сформовані магістрантами цілі навчання, складені ними плани, алгоритми діяльності, знайдені способи діяльності, рефлексивні судження і самооцінки є продуктами їхньої евристичної освітньої діяльності поряд з дослідженнями, розробками методик проведення занять, наочністю, творами та ін.

У процесі створення зовнішніх освітніх продуктів при вивченні педагогіки вищої школи у студента магістратури

відбувається розвиток здібностей, які властиві фахівцям з відповідної науки та педагогічної діяльності.

Магістрант, якому надана можливість виявити себе у досліджуваному питанні, ширше розкриває свої потенційні можливості, опановує евристичною технологією діяльності, створює освітній продукт, часом більш оригінальний, ніж загальновизнане рішення цього питання. Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію і природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку студента перед засвоєнням зовнішньої заданості. У цьому реалізується і конкретизується принцип первинності освітньої продукції магістранта.

Принцип первинності освітньої продукції магістранта доповнюється істотною вимогою: об'єкти пізнання і застосовувані ними методи пізнання повинні відповідати „сьогоденним” об'єктам і методам, які є в досліджуваній галузі педагогічної діяльності.

Знання фундаментальних положень педагогіки не може бути відчужене від особистісних знань і досвіду магістранта, але знайомство з ними відбувається після одержання магістрантом власних результатів в аналогічному напрямі, що дозволяє йому мотивовано сприймати класичні зразки без втрати особистісного "Я", спираючись на наявний досвід.

У результаті освітньої діяльності магістранта носить продуктивний особистісний характер, а засвоєння загальноосвітніх стандартів відбувається через зіставлення із власними знаннями.

Весь процес навчання педагогіки вищої школи на лекційних і семінарських заняттях будується на ситуаціях студентів-магістрантів, що припускають самовизначення, і евристичний пошук їхнього рішення, викладач супроводжує магістранта в його освітньому русі.

Щоб організувати евристичну діяльність магістранта, ми створюємо або використовуємо евристичну освітню ситуацію. Її мета – спонукати до позитивної мотивації і забезпечити діяльність магістранта у напрямі пізнання фундаментальних освітніх об'єктів і вирішення пов'язаних з

ними проблем. Роль викладача на перерахованих етапах – організаційно-супровідна, тому що він забезпечує прийняття рішень студентами.

Ефективна освітня ситуація, коли студентів, як культурний аналог його творчого продукту, надається можливість знайомства не з одним, а з декількома аналогічними зразками. Виникає освітня напруженість, у результаті якої магістрант входить у різноманітний педагогічний простір, що забезпечує динаміку його подальших освітніх процесів, допомагає виробити навички самовизначення в поліваріантних ситуаціях.

Будь-який позитивний прояв творчості магістранта знаходить підтримку і супровід викладача. Супровідне навчання пов'язане із ситуативною педагогікою, основний зміст якої полягає в забезпеченні освітнього руху магістранта. Педагог уважно аналізує можливості студента й особливості освітнього процесу, щоб діяти, виходячи з наявної ситуації та забезпечити освітні умови, необхідні на цей момент для проходження магістрантом своєї освітньої траєкторії.

Освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням магістрантами – суб'єктами освіти.

Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються. Щоб магістранти розуміли значення рефлексивної роботи, ми згодом робимо огляд їхніх думок, відзначаємо тих, у кого глибина самосвідомості підвищується.

Рефлексія – умова, необхідна для того, щоб студент (або викладач) бачив схему організацій власної освітньої діяльності, конструював її відповідно до своїх цілей і програм, усвідомлював і засвоював способи евристичної освітньої діяльності.

Отже, навчання відбувається поетапно.

Перший етап – діагностика викладачем рівня розвитку та ступеня вияву особистісних якостей магістрантів. Фіксується початковий обсяг і зміст предметної освіти

магістрантів, тобто кількість і якість наявних у кожного з них уявлень, знань, інформації, умінь і навичок з цієї теми.

Другий – фіксування кожним магістрантом, а потім і викладачем фундаментальних знань теми з метою визначення предмета подальшого пізнання. Кожен магістрант складає вихідний концепт теми, яку він має засвоїти.

Третій – вибудовування системи особистого ставлення магістранта до засвоєння майбутньої теми. Кожен магістрант формує особистісне ставлення до цієї теми, самовизначається стосовно сформульованих проблем і фундаментальних знань, установлює, що вони для нього значать.

Четвертий – програмування кожним магістрантом індивідуальної освітньої діяльності стосовно теми; магістрант формулює цілі, відбирає літературу, прогнозує свої кінцеві освітні продукти і форми їхнього виявлення, складає план роботи, добирає засоби й способи діяльності, установлює систему самоконтролю й оцінки своєї діяльності.

П'ятий – діяльність з реалізації індивідуальних освітніх програм магістрантів і загальноколективної освітньої програми педагогіки вищої школи.

Колективні заняття містять у собі пред'явлення магістрантам фундаментальних педагогічних знань; засвоєння способів роботи із студентами, створення евристичних освітніх ситуацій; одержання магістрантами індивідуальних освітніх продуктів; демонстрацію, зіставлення й обговорення магістрантської продукції. Організаційна роль приділяється системі освітніх стандартів, що забезпечують досягнення магістрантами нормативного освітнього рівня.

Шостий етап – демонстрація особистих освітніх продуктів магістрантів і їхнє колективне обговорення, а також введення викладачем культурних аналогів студентським освітнім продуктам, тобто ідеальних конструктів, що належать досвідові та знанням людства: понять, законів, теорій і інших продуктів пізнання.

Створюються умови для виходу магістрантів у навколишній науковий соціум з метою знаходження в ньому тих же питань, проблем і продуктів, елементи яких отримані ними у власній діяльності. Особливість цього етапу полягає в тому, що засвоєння культурно-історичних аналогів магістрантами відбувається під кутом зору особистісних якостей магістрантів.

Сьомий етап – рефлексивно-оцінний. Виявляються індивідуальні і загальні освітні продукти діяльності (у вигляді схем, концептів, матеріальних об'єктів), фіксуються і класифікуються застосовувані види і способи діяльності. Кожен магістрант усвідомлює й оцінює ступінь досягнення індивідуальних і загальних цілей, рівень своїх внутрішніх змін.

Діапазон можливостей, наданих магістрантові в його русі за індивідуальною освітньою траєкторією, досить широкий: від індивідуалізованого пізнання фундаментальних об'єктів й особистісного тлумачення досліджуваних понять до побудови індивідуальної картини світу й особистого способу життя.

Отже, підготовка магістрів до науково-педагогічної діяльності у сучасних умовах – це підготовка до роботи у змінних ситуаціях, що виникають постійно.

Такий рівень педагогічної підготовки має забезпечити широкі можливості соціальної і професійної адаптації фахівців.

#### *Цільові орієнтації.*

Основу технології педагогічної підготовки магістрів складає уявлення про таксономію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію до процесу навчання у ВНЗ та закладах нового типу, перехід від державного стандарту до врахування індивідуальних можливостей магістрів. Розробка технології реалізує процес цілеутворення на трьох рівнях: стратегічному, тактичному, оперативному (див. табл. 1).

**Таксономія навчальних цілей у пізнавальній сфері**

| №<br>п/п | КАТЕГОРІЯ ЦІЛЕЙ                         | ЗМІСТОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КАТЕГОРІЙ<br>НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ   |
|----------|---|--|
| 1.       | Знання<br>(репродуктивний<br>рівень)    | <p><b>Знають:</b> історичні та соціальні передумови становлення та розвитку педагогічної освіти в Україні; теоретичні і концептуальні основи педагогічної освіти; інноваційні технології у ВНЗ; специфіку організації навчально-виховного процесу у закладах нового типу.</p> <p><b>Формулюють:</b> визначення понять „вища освіта”, „педагогічна освіта”, „педагогіка вищої школи”, „педагогічна система”, „дидактика вищої школи”, „педагогічна технологія”, „науково-дослідницька діяльність”.</p> <p><b>Класифікують:</b> моделі освіти; підходи до організації виховного процесу у ВНЗ; методи навчання; форми навчання і виховання у ВНЗ.</p> <p><b>Визначають:</b> етапи становлення вищої педагогічної освіти в Україні; етапи розумової діяльності студентів.</p> |
| 2.       | Розуміння<br>(репродуктивний<br>рівень) | <p><b>Розкривають:</b> передумови виникнення і становлення вищої педагогічної освіти в Україні.</p> <p><b>Пояснюють:</b> взаємозалежність соціальних, педагогічних і психологічних чинників педагогічної діяльності викладача ВНЗ; роль педагогічної діяльності у ВНЗ.</p> <p><b>Класифікують:</b> сучасні парадигми виховання у ВНЗ; напрями наукових досліджень; способи навчання у ВНЗ.</p>   |



|    |  |  |
|----|--|--|
| 3. | Застосування<br>(конструктивний<br>рівень) | <b>Демонструють:</b> на конкретних прикладах застосування окремих технологій форм і методів.<br><b>Моделюють:</b> окремі ситуації суб'єкт – суб'єктної взаємодії зі студентами.<br><b>Конструюють:</b> моделі педагогічної діяльності у закладах нового типу та вищих навчальних закладах; інноваційні моделі освіти і виховання; моделюють діяльність студентів відповідно до їх здібностей.  |
| 4. | Аналіз<br>(творчий рівень)                 | <b>Аналізують:</b> сучасні педагогічні концепції;<br>соціально-педагогічні передумови розвитку<br>вищої педагогічної освіти;<br>власну діяльність, діяльність студентів.<br><b>Обґрунтовують:</b> свою педагогічну позицію;<br>вибір методів навчання і виховання у ВНЗ,<br>закладах нового типу.<br><b>Застосовують:</b> нові технології (ігрові, проблемні);<br>інтерактивні методи; нетрадиційні форми.<br><b>Коректують</b> неточності у визначенні понять.<br><b>Аргументують</b> власну педагогічну позицію. |
| 5. | Синтез<br>(узагальнення)                   | <b>Визначають:</b> мету власної наукової діяльності.<br><b>Створюють:</b> наукові доробки (есе, авторські програми); програми розвитку студентів, їх нахилів і обдарувань.   |
| 6. | Оцінка<br>(узагальнення)                   | <b>Оцінюють:</b> значення педагогічної підготовки;<br>педагогічні погляди представлених різних наукових течій;<br>навчальні програми, посібники і підручники.  |

При визначенні змісту курсу „Педагогіка вищої школи” нами враховувалося, що в умовах жорсткої

міжнародної конкуренції за оволодіння технологічними та інтелектуальними ресурсами, що створюють основу розвитку суспільства, традиційного змісту і форм вищої педагогічної освіти недостатньо. Перехід до двоциклової системи педагогічної освіти передбачає концентрацію матеріалу, спрямованого на продуктивну професійну науково-педагогічну та науково-дослідницьку діяльність, реалізацію програми підвищеного рівня складності, яка під силу найбільш цілеспрямованим і обдарованим студентам. При доборі матеріалу ми виходили з того, що магістр має оволодіти не тільки професійними знаннями і практичним досвідом, необхідним для виконання професійних обов'язків інноваційного характеру, але й сам зміст педагогіки вищої школи має сприяти розвитку творчих можливостей особистості, активізації глибинних джерел інтелектуального потенціалу.

#### *1. Особливості методики викладання.*

Дослідженнями таких вчених як Н. В. Кузьміна, Н. Ф. Тализіна, С. І. Архангельський, С. У. Гончаренко та ін. встановлено співвідношення знань, навичок та умінь у професіональній підготовці педагога, накреслені шляхи удосконалення методики викладання.

Проте глибока професійна підготовка викладача, вчителя будь-якої спеціальності можлива лише за умови тісного зв'язку фахових дисциплін, методики викладання предметів із спеціальності з педагогікою в цілому, використання не тільки конкретних положень з окремих розділів педагогіки, а й її фундаментальних ідей та концепцій, урахування специфіки предмета.

Саме ця головна думка визначає спрямованість методики викладання педагогіки вищої школи. Специфіка педагогічних знань, як це відзначалося педагогами минулого і підтверджено дослідженнями та досвідом підготовки вчителів у наш час, полягає в тому, що самі знання не виступають керівництвом до дії. Тільки пройшовши перевірку особистим досвідом, перетворившись на переконання вчителя, вони визначають образ його дії. Одним із перших цю

особливість виявив К. Д. Ушинський, який писав, що вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкцій: не зігріте теплотою його власного переконання, вона не буде мати жодної сили. Ця особливість педагогіки визначає як зміст, так і організацію її вивчення.

У процес лекційно-семінарських занять з педагогіки вищої школи ми використовуємо технологію проблемного навчання.

Під проблемним навчанням ми розуміємо таку організацію навчальних занять, котрі передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність студентів щодо їх розв'язання, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями та розвиток мислительних здібностей.

Проблемні ситуації можна класифікувати: за змістом невідомого  $X$  ( $X$  – мета,  $X$  – об'єкт,  $X$  – спосіб діяльності,  $X$  – умова виконання діяльності); за рівнем проблемності (*I рівень* – спонтанні; *II рівень* – створені і розв'язані викладачем; *III рівень* – створені викладачем, а розв'язані студентами; *IV рівень* – створені і розв'язані студентами).

Модель навчання, як дослідницька діяльність, передбачає три послідовних ступені формування мислення, що відповідають трьом типам навчально-пізнавальних завдань: формування понять; інтерпретація відомостей; застосування правил і принципів.

Основою проведення семінарсько-практичних занять з педагогіки є групові технології. Академічна група поділяється на мікрогрупи. Технологічний процес групової роботи складається з таких елементів:

1. Підготовка до виконання групового завдання:  
а) постановка пізнавальної задачі (проблемної ситуації);  
б) інструктаж про зміст і послідовність роботи;  
в) рекомендації щодо дидактичного матеріалу в групах.

2. Групова робота: г) знайомство з матеріалом, планування роботи в групі; д) розподіл завдань між

членами групи; е) індивідуальне виконання завдань; є) обговорення індивідуальних результатів роботи в групі; ж) обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення); з) підведення підсумків групового завдання.

3. Заключна частина: і) повідомлення про результати роботи в групах; й) аналіз пізнавальної задачі, рефлексія; к) загальний висновок про групову роботу і виконання поставленої задачі.

4. Висновки про роботу групи та їх членів.

У процесі групової роботи викладач виконує різноманітні функції: контролює хід роботи у групах; консультує, відповідає на запитання, координує діяльність, при необхідності допомагає окремим студентам або групі в цілому. *Гра* – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається формується і удосконалюється самоуправління поведінкою.

Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

*За цільовими орієнтаціями ігрові технології поділяються на:* дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі.

*За характером педагогічного процесу:* навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

*За ігровою методикою:* предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації.

Ігрові технології сприяють засвоєнню ЗУН, розвитку системи розумових дій, системи естетично-моральних якостей, системи дійово-практичної сфери і механізмів самокерування. Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (збудження та розвиток інтересу);

комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування педагога); самореалізації (реалізація своїх можливостей); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень в ЗУН, в поведінці, прогалин у знаннях); корекційну (внесення позитивних змін в структуру особистості майбутніх вчителів).

Більшість ігор мають риси вільної розвивальної діяльності, що має активний творчий характер, сприяє розвитку почуттів і позитивних емоцій.

У нашій практиці ігрова діяльність використовується: в якості самостійної технології для засвоєння теми, розділу, поняття; як елемент іншої технології; в якості семінару або його окремих частин (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контролю).

У нашому досвіді ділові ігри використовуються для розв'язання комплексних завдань засвоєння нового, закріплення матеріалів, розвитку творчих здібностей, формування загально-навчальних умінь. Ділові ігри дають можливість студентам усвідомити навчальний матеріал з різних позицій. У процесі вивчення педагогіки вищої школи застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціограма.

Нами застосовуються комп'ютерні (інформаційні) технології навчання, до яких відносимо технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕОМ, аудіо, кіно, відео). Коли комп'ютери стали широко використовуватися в освіті, з'явився термін „нові інформаційні технології навчання”. На нашу думку, будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає інформація та її рух (перетворення). Тому, більш точним було б визначення для цих технологій – технічні інформаційні технології.

Технічні інформаційні технології – це процеси підготовки і передачі інформації, засобом якої є комп'ютер та інші технічні засоби. Вони розвивають ідею

програмованого навчання і відкривають дійсно нові, ще не досліджені варіанти навчання, пов'язані з унікальними можливостями сучасних комп'ютерів і телекомунікацій.

Комп'ютерні технології спрямовані на: підготовку особистості для інформаційного суспільства; формування умінь працювати з інформацією; розвиток комунікативних здібностей; формування дослідницьких умінь та умінь вибору оптимальних рішень; забезпечення великим обсягом якісної інформації.

Комп'ютерні технології реалізуються у таких трьох варіантах: I – технологія як „проникнення” (застосування комп'ютерного навчання з окремих тем розділів); II – як основна (застосування при вивченні базових тем); III – як монотехнологія (коли весь процес навчання – діагностика, управління, моніторинг – проводиться за допомогою комп'ютера).

Концептуальними положеннями комп'ютерних технологій є такі: навчання – спілкування з комп'ютером; пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей студента (принцип адаптивності); діалоговий характер навчання; керованість і корекція викладачем процесу навчання; здійснення взаємодії студентів з комп'ютером за всіма типами: суб'єкт, об'єкт, суб'єкт-об'єкт, об'єкт-суб'єкт; оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи; створення психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером; необмежене навчання: зміст, його інтерпретація й додатки; комп'ютерна технологія засновується на використанні деякої формалізованої моделі змісту, представленого програмними засобами, записаними у пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційної мережі.

Головною особливістю інтерпретації змісту освіти засобами комп'ютерних технологій є багатократне збільшення "підтримуючої інформації", наявність інформаційного середовища. Комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними, вони мають здатність відображатися на діях студентів і викладачів,

вступати з ними в діалог, що і складає головну особливість методик комп'ютерного навчання.

Комп'ютер виконує функції: викладача (вчителя); джерела навчальної інформації; наочності; індивідуального інформаційного простору; тренажера; засобу діагностики й контролю.

Комп'ютер виконує функції робочого інструменту, оскільки він виступає в якості: засобу підготовки текстів та їх збереження; текстового редактора; графічного редактора; обчислювальної машини; засобу моделювання.

Функцію об'єкта навчання комп'ютер виконує при: програмуванні; створенні програмних продуктів; застосуванні різних інформаційних середовищ.

Викладач у комп'ютерній технології виконує такі функції: організації навчального процесу на рівні предмета, групи; організації внутрішньо-групової активності й координації; індивідуального спостереження за студентами, надання допомоги; індивідуального навчання; підготовки компонентів інформаційного середовища.

Інформатизація навчання забезпечує оволодіння викладачем і студентом комп'ютерною грамотністю. До структури комп'ютерної грамотності входять: знання основних понять інформатики і обчислювальної техніки; знання сучасних операційних систем та володіння їх основними командами; знання сучасних оболонок та операційних засобів.

В останній час нами використовується на заочному відділенні магістратури нова технологія – технологія дистанційного навчання. В університеті створена електронна бібліотека. Поява дистанційної освіти не випадкова – це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов.

Творчий пошук методики викладання педагогіки вищої школи проводився у таких напрямках: здійснення генералізації, інтеграції, збагачення змісту курсу, концентрації уваги майбутніх фахівців на вивченні його провідних ідей; збагачення змісту фундаментальних

категорій педагогіки, її методологічних основ; формування у майбутніх викладачів і науковців педагогічної спрямованості; оволодіння практичними навичками і вміннями застосовувати знання у нестандартних ситуаціях; озброєння майбутніх учителів сучасними особистісно зорієнтованими технологіями навчання і виховання у ВНЗ; організація проблемних ситуацій і самостійного пошуку творчого розв'язання проблем; підготовка мікро-виступів, рефератів, проведення мікро-досліджень; використання в процесі викладання діалогу, полілогу, ділових ігор; залучення магістрів до активної участі в різних видах лекцій (лекція-бесіда, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, проблемна лекція та ін.); побудова курсу за модульним принципом та ін.

Реалізація технологічного підходу, на нашу думку, надає можливість:

1. Створити позитивну мотивацію до педагогічної науки і педагогічної діяльності.

2. Більшою мірою реалізувати інтелектуальний потенціал кожного студента.

3. Поліпшити успішність магістрів і підготувати їх до професійної діяльності у вищих педагогічних закладах та закладах нового типу.

У ході дослідження розроблено положення про магістратуру "Магістр освіти"; навчально-методичний комплекс, що включає навчальну програму, методичний посібник "Основи педагогіки вищої школи", підручник "Основи педагогіки вищої школи", навчальний посібник "Практикум з педагогіки вищої школи" за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Вони містять мету, завдання; зміст навчального матеріалу, представлений як у модульній, так і в структурній формі (структурно-логічні схеми, плани проведення конкретних навчальних занять); форми, методи й засоби навчання, що дозволяють їх реалізовувати; сукупність педагогічних тестів, кросвордів, передбачених автором; подано систему оцінки, контролю



та корекції навчального процесу.

Модуль складається з трьох підструктур – змістової, практичної, рефлексивної. У кожному модулі та міні-модулі подано трирівневі розвивальні завдання для самостійної роботи, що дозволяє студентам магістратури свідомо і ґрунтовно засвоювати педагогічні теорії й концепції, технології, забезпечує змістово-логічну цілісність і завершеність педагогічної підготовки.

Проведений педагогічний експеримент з метою формування готовності магістрів до педагогічної діяльності засвідчив підвищення не лише кількісного, а й якісного рівня (позитивна мотивація, активізація навчально-пізнавальної діяльності, здатність до самоаналізу, самовдосконалення, творчості).

На основі результатів контрольного (аналітико-узагальнюючого) етапу експериментального дослідження доведено ефективність впровадження експериментальної технології та правильність висунутої гіпотези.

Виконане дослідження підтвердило гіпотезу про необхідність створення професіограми, розробки моделі особистісно орієнтованої підготовки, технології педагогічної освіти магістрів, орієнтації цілей, змісту на самовдосконалення професійного зростання, розробки інноваційного навчально-методичного забезпечення.

Дослідження засвідчило, що робота за модульно-рейтинговою системою організації навчального процесу дозволяє викладачам систематично використовувати різні форми, методи і засоби навчання та контролю, що активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів магістратури, має позитивний вплив на фахову підготовку магістрів освіти.

Рейтинговий контроль, система залікових кредитів дає можливість магістрантам вибирати певну кількість диференційованих завдань відповідно до їх індивідуальних можливостей і рівня педагогічної підготовки.

Основні ідеї та концепції професора С.С. Вітвицької упроваджені в роботі наукової школи "Підготовка

магістрів до педагогічної діяльності", в роботах її учнів: І.Д. Бойчук, О.Л. Герасимчук, Ю.С. Запорожцевої, С.В. Іванової, О.А. Ковальчук, Н.Є. Колесник, Ю.Г. Корнійчук, С.В. Кубрак, О.А. Мірошніченко, А.Ю. Павленко, Я.Б. Сікори, В.В. Танської, О.Ю. Усатої.

## **ОСНОВНА БІБЛІОГРАФІЯ**

### ***Монографії:***

1. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.

2. Вітвицька С. С. Педагогічна освіта упродовж життя / С. С. Вітвицька // Вища педагогічна освіта і наука України : історія сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область : [монографія] / ред. рада вид. : В. Г. Кремень (гол.) [та ін.]. / [ред. кол. тому : П. Ю. Саух (гол.) та ін.]. – К. : Знання України, 2009. – С. 430–453.

3. Вітвицька С. С. Педагогічна практика : традиції та інновації / С. С. Вітвицька // Вища педагогічна освіта і наука України : історія сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область : [монографія] / ред. рада вид. : В. Г. Кремень (гол.) [та ін.]. / [ред. кол. тому : П. Ю. Саух (гол.) та ін.]. – К. : Знання України, 2009. – С. 467–488.

4. Вітвицька С. С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України : порівняльний аналіз / С. С. Вітвицька // Професійна педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія] / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін. ] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – [вид. 2-ге, доп.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 51–70.

5. Вітвицька С. С. Компаративний аналіз моделей ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України / С. С. Вітвицька // Професійна педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія] / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 68–100.

6. Вітвицька С. С. Технологія педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти / С. С. Вітвицька // Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 133–153.

7. Вітвицька С. С. Акмесинергетичний підхід до педагогічної підготовки магістрів / С. С. Вітвицька // Професійна педагогічна освіта : акмесинергетичний підхід : [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 329–352.

8. Вітвицька С. С. Педагогічні інновації : сутність, проблеми, досвід / С. С. Вітвицька // Шляхи і методи забезпечення подальшого творчого зростання обдарованої молоді : [монографія] / [за заг. ред. А. В. Корінної]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 101–113.

9. Особистісно-орієнтоване виховання студентів у вищих навчальних закладах освіти: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – С. 50-79.

10. Новаторський підхід у педагогічній діяльності А.С. Макаренка// Інноваційність ідей А.С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття/ за ред. О.А. Дубасенюк: монографія . – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2013. – С. 65-72.

11. Вітвицька С. С. Термінологічна система педагогіки вищої школи – основа формування, поглиблення, збагачення педагогічних знань студентів магістратури// Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: Монографія/за ред. О.А. Дубасенюк: монографія .- Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. – С. 107-140.

12. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти. Монографія / За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. – Житомир: "Полісся", 2015. – 368 с.

13. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. Монографія. – Житомир: "Полісся", 2015. – 416 с.

14. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти / Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка. – 2015. – С. 92 – 109.

### **Підручники:**

15. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 401 с. *(Гриф надано Міністерством освіти і науки України (лист № 11/182 – 2915 від 19.12.2005))*.

16. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник / С.С. Вітвицька. – Вид. 3-тє випр. і доповн. –

Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 400 с.  
(Рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту  
України як підручник для студентів вищих навчальних закладів  
(Лист від 1/11-13314 від 15.08.2012)).

**Навчально-методичні посібники:**

17. Вітвицька С. С. Педагогічна технологія: суть і особливості становлення і розвитку в сучасній школі / С. С. Вітвицька // Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя : метод. посібник / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченко, С. С. Вітвицька]. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1993. – С. 3–10.

18. Вітвицька С. С. Побудова педагогічної технології курсу "Основи педагогічної майстерності" / С. С. Вітвицька // Педагогічна технологія в підготовці вчителя-вихователя : метод. посібник. – Житомир : Житомир.держ.пед ін-т, 1993. – С. 72–101.

19. Вітвицька С. С. Методика вивчення дидактики у педагогічному інституті : навч.-метод. посіб. / С. С. Вітвицька ; за ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – С. 41–63.

20. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДПУ, 2002. – 160 с.

21. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 228 с.

22. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури. 2003. – 316 с.

23. Вітвицька С. С. Форми організації навчання / С. С. Вітвицька // Практикум з педагогіки : навч.-метод. посіб. / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – [вид 3-тє доп. і перероб.]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – С. 152–170.

24. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.

25. Вітвицька С. С. Дидактичні погляди видатних українських педагогів (друга половина XIX – перша половина XX століття) : метод. посіб. / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – 195 с.

26. Основи педагогіки вищої школи: Білінгвальний навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів, - Житомир, Вид-во ЖДУ, 2013. – 291 с.

27. Основи педагогіки вищої школи: Білінгвальний

навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вид. 2-е, випр. і допов. – Житомир, Вид-во Полісся, 2014. – 291 с.

***Збірники наукових праць, методичні рекомендації:***

28. Проблеми вищої освіти в умовах євроінтергаційних процесів : зб. наук. праць студентів магістратури ЖДУ ім. І. Франка / [за ред. проф. С. С. Вітвицької]. – Житомир : Віддруковано ПП Довженко А. В., 2006. – 162 с.

29. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої педагогічної освіти : зб. наук. праць студентів магістратури / [за ред. кандидата педагогічних наук, професора кафедри педагогіки Вітвицької С. С.]. – Житомир : Поліграфічний центр ЖДУ, 2007. – 161 с.

30. Професійно-педагогічна підготовка вчителя : проблеми, досвід, перспективи : зб. наук.-метод. праць студентів магістратури Житомирського державного університету імені Івана Франка / [за ред. професора Вітвицької С. С.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 181 с.

31. Вітвицька С. С. Роль і функції педагогіки вищої школи в системі неперервної педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Житомирська науково-педагогічна школа „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів” : здобутки та перспективи : зб. наук. праць / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.] / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 48–61.

32. Магістратура ХХІ ст. : досвід, проблеми, перспективи : зб. наук.-метод. праць студентів магістратури Житомирського державного університету імені Івана Франка / [за редакцією професора Вітвицької С. С.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 180 с.

33. Ступенева педагогічна освіта : проблеми досвід, перспективи : зб. наук.-метод. праць студ. магістр. Житомир. держ. універ. імені Івана Франка / [за ред. канд. пед. наук, проф. С. С. Вітвицької, канд. пед. наук, ст. викл. Н. М. МIRONЧУК]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 236 с.

34. Вітвицька С. С. Методические рекомендации к практическим занятиям по спецкурсу „Основы педагогического мастерства” / С. С. Вітвицька. – Житомир, 1989. – С. 59–108.

35. Вітвицька С. С. Навчальна програма з курсу „Педагогіка” (для студентів кваліфікаційного рівня „магістр”) / С. С. Вітвицька. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2004. – 48 с.

36. Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном.:

Зб.наук. праць/ За заг.ред. С.С. Вітвицької, Н.М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.. І.Франка, 2014. – 404 с.

37. Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти: Зб. наук. праць/ За заг. ред. д.п.н., проф. С.С. Вітвицької, к.п.н, доц. Н.М. Мирончук. – Житомир: ФОП Левковець, 2015. – 380 с.

38. Щоденник педагогічної практики студента магістратури: Методичні рекомендації (Для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня: Магістр) / За ред. проф. С.С. Вітвицької, доц. Н.Є. Колесник. – 3-є видання, випр. і доповн. – Житомир: Вид-во "Полісся", 2015. – 48 с.

### **Статті у фахових виданнях:**

39. Вітвицька С. С. Особливості побудови професіограми магістра освіти / С. С. Вітвицька // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – Львів, 2012. – № 5. – С. 9–17.

40. Вітвицька С. С. Формування творчого мислення учнів старших класів / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т., 1999. – Вип. 3. – С. 75–80.

41. Вітвицька С. С. Студент як об'єкт педагогічної діяльності / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т., 2000. – Вип. 6. – С. 186–188.

42. Вітвицька С. С. Формування гностичних умінь у студентів педуніверситету як педагогічна проблема / С. С. Вітвицька // Olomoucké symposium ukrajinistu „Ukrajínistika na prahu nového století a tisíciletí problémy jazyka, literatury a kultury”. – Olomouc : Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. – С. 312–315.

43. Вітвицька С. С. Педагогічний професіоналізм викладача вищого навчального закладу / С. С. Вітвицька // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – Вип. 3. – С. 214–217.

44. Вітвицька С. С. Проблеми національного виховання у педагогічній спадщині І. Огієнка / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т., 2002. – Вип. 9. – С. 154–157.

45. Вітвицька С. С. Науково-методичне забезпечення педагогічної підготовки студентів магістратури / С. С. Вітвицька // Вісник Київського міжнародного університету. Серія „Педагогічні науки. Психологічні науки”. – К. : Правові джерела,

2002. – Вип. II. – С. 41–47.

46. Вітвицька С. С. Культура вчителя у системі педагогічних поглядів В. Сухомлинського / С. С. Вітвицька // Вісник АПН України. Педагогіка і психологія. – Київ : Педагогічна преса, 2003. – № 2. – С. 24–30.

47. Вітвицька С. С. Педагогічна спрямованість як необхідний компонент професійної майстерності майбутніх учителів / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – Вип. 12. – С. 78–81.

48. Вітвицька С. С. Готовність студентів до науково-дослідної діяльності як чинник формування творчої особистості / С. С. Вітвицька // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. праць. – Рівне, 2008. – С. 168–170.

49. Вітвицька С. С. Сучасні технології підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Київського міжнародного університету. Серія „Педагогічні науки”. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 43–54.

50. Вітвицька С. С. Педагогічна діяльність в контексті ідей В. О. Сухомлинського / С. С. Вітвицька // Життєтворчість особистості : концепція, досвід, проблеми. – Запоріжжя : Центріон, 2004. – С. 129–131.

51. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2004. – Вип. 19. – С. 67–69.

52. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2005. – Вип. 21. – С. 8–12.

53. Вітвицька С. С. Організація виховного процесу у вищому навчальному закладі / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2005. – Вип. 24. – С. 44–49.

54. Вітвицька С. С. Системно-історичний аналіз етапів становлення магістратури в Україні та Росії / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2005. – Вип. 25. – С. 249–252.

55. Вітвицька С. С. Творча самореалізація педагога в контексті ідей В. О. Сухомлинського / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2007. – Вип. 31. – С. 35–39.

56. Вітвицька С. С. Проблеми вищої школи у педагогічній спадщині М. І. Пирогова / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2007. – Вип. 35. – С. 79–83.

57. Вітвицька С. С. Ступенева педагогічна освіта : аналіз, досвід, проблеми / С. С. Вітвицька // Наукові записки. Серія „Психологія і педагогіка”. – Острог : Вид-во Національного університету „Острозька академія”, 2007. – Вип. 8. – С. 78–92.

58. Вітвицька С. С. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу у контексті ідей А. С. Макаренка / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 40. – С. 53–58.

59. Вітвицька С. С. Педагогічні інновації : проблеми та український досвід / С. С. Вітвицька // Ruch pedagogiczny / Wyższa szkoła pedagogiczna ZNP. – Warszawa, 2009. – № 5–6. – С. 87–93.

60. Вітвицька С. С. Системний та синергетичний підходи до підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Парадигма творення в сучасній науці : на шляху до інтегрованого світогляду : матеріали наук.-практ. конф. – Острог : Вид-во Національного ун-ту „Острозька академія”, 2009. – Вип. 1. – С. 76–95.

61. Вітвицька С. С. Новаторство М. І. Пирогова у педагогічній теорії та практиці вищої школи / С. С. Вітвицька // Наукові записки. Серія „Психолого-педагогічні науки” / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 4. – С. 158–162.

62. Вітвицька С. С. Інноваційні педагогічні технології у підготовці магістрів / С. С. Вітвицька // Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli / pod red. : Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej. – Warszawa–Kraków : Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. – С. 211–219.

63. Вітвицька С. С. Професіографічний та компетентнісний підходи до педагогічної підготовки магістра освіти / С. С. Вітвицька // Нові технології навчання : матеріали міжн. конф. [„Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики ХХІ ст.”] / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжрегіонального співробітництва з креативної педагогіки. – Київ–Вінниця, 2010. – Ч. 1. – С. 207–213.

64. Вітвицька С. С. Технологія педагогічної підготовки



магістрів в умовах ступеневої освіти / С. С. Вітвицька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2010. – № 1–2. – С. 98–106.

65. Вітвицька С. С. Підготовка магістрів до інноваційної педагогічної діяльності / С. С. Вітвицька // Збірник наукових праць військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2010. – Вип. 25. – С. 172–180.

66. Вітвицька С. С. Особистісно-орієнтоване проектування педагогічної підготовки магістрів // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 50. – С. 81–86.

67. Вітвицька С. С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности ./Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология . Россия, Тольятти: Изд-во Тольяттинского госуд. ун-та. ФТ БОУ ВПО "Тольяттинский государственный университет, 2013. – С. 59–63.

68. Вітвицька С. С. Інновації у педагогічній підготовці магістрів як засіб підвищення їх конкурентоспроможності // Збірник наукових праць військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К.: ВІКНУ, 2013 – Вип. 42. – С. 108–114.

69. Вітвицька С. С. Підготовка магістрів до науково-дослідної діяльності: психолого-педагогічний аспект навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і пратика: Збірник наукових апраць. Випуск 10 11 У. С. Волощук (головний редактор) та інш. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2013 – С. 146–153.

70. Вітвицька С. С. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя як умова його творчої самореалізації/ Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.С. Сухомлинського: збірник наукових праць \_ Випуск 1.41 (0,93). – Т.2 – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013 – 170 с. (серія "Педагогічні науки). – С. 19–24.

71. Вітвицька С. С. Проблеми формування національної свідомості особистості у педагогічній спадщині видатних українських педагогів// Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка – Вип.4 (76). – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. – С. 34–39.

72. Вітвицька С. С. Культурологічний підхід до підготовки магістрів освіти // Нові технології навчання: Науков-метод. зб.: Інс-т Інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки. – Київ – Вінниця, 2014. – Вип. 81. – С. 35–40.

73. Вітвицька С. С. Системно-діяльнісний підхід до виховання особистості у педагогічній спадщині В.Сухомлинського // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. – С. 97-106.

74. Вітвицька С. С. Формування готовності магістрів освіти до науково-дослідницької діяльності у процесі вивчення педагогіки вищої школи // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. -К: ВІКНУ, 2014. – Вип. 46.-С.262-269.

75. Вітвицька С. С. Аксеологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя// Креативна педагогіка: Наук. метод журнал/ Академія міжнародного співробітництва креативної педагогіки. – Вінниця, 2015. – Вип.10. – С. 63-67.

76. Вітвицька С. С. Підготовка майбутніх магістрів освіти до самореалізації в інноваційній діяльності засобами інформаційно-комунікативних технологій/ Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка// За заг. ред. Ломаковича А.М., Бенери В.Є. – Кременець: ВЦ КОГПІ імені Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 4, С. 53 – 64.

77. Вітвицька С. С. Формування полікультурної компетентності магістрів освіти у процесі вивчення педагогіки вищої школи.// Проблеми освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 82. – Вінниця – Київ, 2015. – С. 42- 45.

78. Вітвицька С. С. Компаративний аналіз моделі ступеневої педагогічної освіти Великобританії та України// Проблеми освіти: Зб. наук. праць. – Спецвипуск. – Вінниця – Київ, 2015. – С. 17 – 22.

79. Вітвицька С. С. Підготовка магістрів освіти до інноваційної діяльності : Акмеологічний підхід // Проблеми освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 84. – Житомир – Київ, 2015. – С. 77-82.

#### ***Інші публікації:***

80. Вітвицька С. С. Оцінювання педагогічних знань, умінь і навичок студентів магістратури в контексті Болонської конвенції / С. С. Вітвицька // Соціально-економічні проблеми реформування українського суспільства : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. ЖДУ імені Івана Франка / за ред. доц. А. У. Уразова, І. В. Саух, С. В. Обіход. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – С. 184–187.

81. Вітвицька С. С. Формування педагогічного професіоналізму магістрів в умовах модульно-рейтингової системи навчання / С. С. Вітвицька // Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи : матеріали

Всеукр. наук.-метод. конф. / ред. кол. : В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. В. Караман та ін. – К. : КМПУ ім. Б. Грінченка, 2007. – С. 80–83.

82. Вітвицька С. С. Сучасні тенденції ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 22–23 березня 2007 р., Київ / за заг. ред. А. Г. Гудманена, О. В. Петренка. – К. : НАУ, 2007. – Т. 1. – С. 144–145.

Застосування інформаційних технологій у професійному саморозвитку вчителя у системі неперервної освіти// "The unity of science" international scientific periodical journal. – September, 2014. – Vienna Austria September, 2014. – P. 16-17.

#### **4.5. ТЕТЯНА ІГОРІВНА ОВА – ТВОРЧИЙ СУБ'ЄКТ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ**



Шанскова Тетяна Ігорівна народилася 6 серпня 1974 року в місті Житомир. З 1981 по 1991 навчалася у загальноосвітній школі № 25 імені Миколи Щорса м. Житомира

У 1995 році закінчила Житомирський державний педагогічний інститут імені Івана Франка за спеціальністю "Педагогіка та методика початкового навчання" та отримала кваліфікацію спеціаліста –

вчителя початкових класів середньої школи, працювала вчителем початкових класів Житомирської міської гімназії № 23.

З 1995 року працювала викладачем-стажистом кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту імені Івана Франка. З 1998 по 2001 рік навчалася в аспірантурі за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

З 2001 року працювала на посаді асистента кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У 2002 році в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України захистила дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.14 – теорія і методика професійної

освіти Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – Київ, 2002. – 224 с.

З 2006 року працює завідувачем кафедри психології і педагогіки факультету післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

З 2011 по 2014 рік навчалася в докторантурі Житомирського державного університету за спеціальністю 13.00.14 – теорія і методика професійної освіти. У 2016 році захистила докторську дисертацію "Теоретичні та методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти".

**Навчальні дисципліни, які** викладає: "Основи наукових досліджень", "Соціальна педагогіка", "Соціальний супровід сім'ї", "Українська етнопедагогіка", "Методика викладання психології" та інші.

Керує роботою науково-дослідної лабораторії "Поліська школа андрагогіки" та науковою роботою двох здобувачів.

Автор близько 70 наукових праць з проблем андрагогіки, професійної підготовки вчителів, психологів та соціальних педагогів. Нагороджена грамотами та подяками ЖДУ імені Івана Франка, управління освіти та науки Житомирської обласної державної адміністрації.

#### **4.6. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Актуальність і доцільність дослідження.** У сучасній умові політичного й економічного реформування держави, викликаного інтеграційними та глобалізаційними процесами, особливі вимоги висуваються до фахівця, ґрунтовності його підготовки, вміння адаптуватися та ефективно працювати в умовах конкуренції – необхідної ознаки ринкової економіки.

Одним із пріоритетних завдань вищої школи в сучасних умовах є забезпечення потреб держави у висококваліфікованих кадрах, активний пошук шляхів удосконалення підготовки фахівців, про що зазначено в законах України "Про вищу освіту", "Про освіту", "Концепції гуманітарної освіти України", "Концепції неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів", інших нормативних документах.

Зазначене вимагає забезпечення навчання впродовж усього життя, що визначає післядипломну освіту як складову системи неперервної освіти. Про законодавче оформлення місця і значення другої вищої освіти як перепідготовки йдеться у статті 10 Закону України "Про вищу освіту", де вона тлумачиться як отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. На державному рівні визначено, що післядипломна освіта створює умови для задоволення різноманітних освітніх і професійних потреб особи, а також соціальних запитів щодо подолання розриву між набутим у навчальному закладі рівнем професійної підготовки та сучасними вимогами. Зазначене потребує поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок на основі впровадження інноваційних технологій навчання дорослих.

Окрім того, внаслідок нерівномірного розподілу в забезпеченні фахівцями гуманітарного профілю навчальних закладів різного рівня у містах та сільській місцевості, необхідності здобуття вищої педагогічної освіти викладацьким складом вищих непедагогічних навчальних закладів, виникає необхідність у розширенні мережі ЗНЗ, які надають послуги із здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю.

Сьогодні в Україні друга вища освіта розглядається як система ВНЗ чи їх підрозділів, в якій здійснюється професійна перепідготовка фахівців з вищою освітою. Друга вища освіта є також формою післядипломної освіти, змістом якої є перепідготовка фахівців на рівні

спеціаліста. Вітчизняну післядипломну освіту здійснює близько 500 навчальних закладів і підрозділів різних форм власності, зокрема, 186 підпорядкованих Міністерству освіти і науки України. Щорічно біля 300 тисяч керівників та спеціалістів підвищують кваліфікацію та здійснюють перепідготовку в цій системі. Майже 25 тисяч спеціалістів здобувають другу вищу освіту з різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Проблеми навчання дорослих людей з вищою освітою, здобуття ними другої спеціальності тривалий час не привертали особливої уваги науковців. Більшість досліджень у галузі освіти вирішували дидактичні проблеми шляхом пристосування теорії навчання дітей до навчання і здобуття освіти дорослою людиною, але ці підходи не завжди є адекватними до сучасних потреб. Нині вдосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням життєвого, професійного та соціального досвіду, сформованої мотивації, а також таких утруднень, як брак часу, інформації про можливість навчання, відсутність інтересу чи довіри, невпевненості у своїх можливостях тощо.

Сучасна педагогічна наука і практика ґрунтується, зокрема, на андрагогічних принципах (самостійного навчання, спільної діяльності, опори на досвід, індивідуалізації, системності, контекстності, актуалізації, свідомості, розвитку освітніх потреб), що складають теоретичну базу технології навчання та освіти дорослих. Тому друга вища освіта сьогодні розглядається як специфічне освітнє утворення, що сприяє розвитку та збагаченню загальної, фахової та функціональної складових культури людини. Вона пов'язана з активною самоосвітою, саморозвитком, самовихованням, її зміст залежить від суспільних й індивідуальних освітніх потреб, доцільно організованої діяльності та взаємодії в цьому процесі.

Спрямованість сучасного суспільства на гуманістичні цінності вимагає підвищення рівня ефективності

професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Вища гуманітарна освіта є системою, що задовольняє суспільні вимоги підготовки фахівців такої категорії та особистісні потреби щодо професійного становлення та самореалізації. Метою діяльності гуманітарного ВНЗ є забезпечення високого рівня загальнокультурного, професійного та індивідуального розвитку студента як соціально активної, творчої особистості, компетентного спеціаліста гуманітарного профілю, здатного до неперервної самоосвіти. Важливість гуманітарної освіти полягає в розвитку інтелекту, мислення, ціннісних орієнтацій, комунікативних навичок та творчих здібностей.

Наприкінці ХХ століття спостерігається активізація наукових досліджень, присвячених вивченню конкретних проблем навчання дорослих, а саме: історії становлення, інтеграційним процесам та неперервності професійної освіти дорослих (В. Андрущенко, С. Вершловський, Б. Вульфсон, Б. Гершунський, Т. Десятов, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Сігаєва, Л. Пуховська та ін.); мотивації навчальної діяльності дорослих (Р. Дж. Владовский, А. Маркова, Дж. В. Нолл, А. Орлов, Л. Фрідман та ін.); індивідуалізації навчання дорослих (С. Брукфілд, М. Ноулз, Д. Савичевич та ін.); особливостям навчальної діяльності дорослих (Л. Анциферова, Г. Балл, Ю. Кулюткін, М. Ноулз, Р. Роджерс, К. Хоул та ін.); методологічним засадам андрагогіки (К. Гріффін, С. Змейов, Г. Куйперс, Л. Лєсохіна, І. Лордж, Ф. Рейс та ін.); особливостям викладання в процесі навчання дорослих (О. Буренкова, Е. Джонс, В. Дьяченко, О. Леонт'єв, Н. Лем та ін.); підготовці викладачів до навчання дорослих (Л. Алексєєва, Н. Гайдук, С. Грабовский, Дж. Лінч та ін.).

Дослідженням проблем післядипломної освіти, зокрема педагогічної, присвячено багато робіт українських науковців, а саме: загальнопедагогічним аспектам функціонування післядипломної педагогічної освіти (Л. Ващенко, Б. Дьяченко, Л. Кравченко, А. Кузьмінський,



О. Козлова, М. Лапенюк та ін.); проблемам реформування та розвитку післядипломної педагогічної освіти (М. Дробоход, А. Нікуліна, В. Олійник та ін.); дидактичним аспектам післядипломної педагогічної освіти (Н. Балик, В. Буренко, А. Зубко та ін.); розвитку та вдосконаленню особистісних якостей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (В. Арешонков, Г. Балл, С. Болсун, В. Вітюк, В. Семиченко та ін.); формуванню особистості вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки (О. Абдулліна, І. Богданова, Ю. Вижевська, О. Дубасенюк, В. Ковальчук, О. Мороз, О. Олексюк, О. Пехота, В. Сагарда, С. Сисоєва, І. Смолюк, В. Шахов та ін.); шляхам формування професійної педагогічної майстерності (М. Васильєва, Н. Волкова, М. Гриньова, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.).

При цьому дослідники акцентують увагу на таких формах післядипломної освіти, як підвищення кваліфікації, стажування та спеціалізація, що спрямовані на зростання професійної компетентності дипломованих фахівців. Проте в сучасних соціально-економічних умовах дедалі більшої значущості набуває така форма післядипломної освіти, як перепідготовка, тобто набуття людиною іноді зовсім нової для неї професії.

Аналіз наукових досліджень та стану професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти засвідчив наявність низки *суперечностей*, а саме:

- між сучасними вимогами суспільства до ефективної професійної діяльності фахівця гуманітарного профілю та недостатньою спроможністю системи другої вищої освіти здійснити таку підготовку;

- між потребами втілення андрагогічних моделей освіти дорослих та неготовністю професорсько-викладацького складу до реалізації цього процесу;

- між наявною системою навчання дорослих і необхідністю впровадження в навчальний процес сучасних андрагогічних технологій;

– між соціальною значущістю та необхідністю вдосконалення системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти та недостатньою обґрунтованістю теоретичних та методичних засад цієї підготовки.

Отже, актуальність дослідження детермінована: сучасними завданнями реформування вищої освіти в Україні; необхідністю вдосконалення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; потребою в її теоретичному обґрунтуванні та методичному забезпеченні; необхідністю врахування в навчальному процесі життєвого та професійного досвіду дорослих студентів.

**Концепція дослідження.** Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розглядається як цілісна система, що будується на основі діалектичної єдності загального, особливого та одиничного.

Загальним є трактування професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю у вищих навчальних закладах як соціального феномену, детермінованого суспільно-політичними, економічними та культурними чинниками розвитку суспільства. Особливим є розгляд професійної підготовки в умовах другої вищої освіти у межах загальної системи вищої освіти України, що функціонує з метою задоволення потреб професійного зростання в умовах зміни спрямованості професійної діяльності особистості.

У контексті одиничного професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти визначається як підсистема неперервної професійної освіти дорослих, яка характеризується своїми завданнями, змістом, формами та методами, її розвиток зумовлюється сучасними суспільними потребами у висококваліфікованих фахівцях гуманітарного профілю, а її взаємозв'язок із соціальним середовищем має відкритий характер, здійснюється з урахуванням гуманістичної парадигми.

Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти має спрямовуватися на формування відповідної готовності до професійної, зокрема, педагогічної діяльності, характеризується прискореним темпом оволодіння професією, взаємозв'язком між фундаментальними основами професійної освіти та гуманістичними цінностями, метою, змістом, формами та методами, що необхідні для здійснення нового виду професійної діяльності. Система другої вищої освіти гуманітарного профілю має реалізовувати стратегію випереджувального навчання.

Концепція дослідження вміщує три взаємопов'язаних концепти, які сприяють реалізації головної ідеї дослідження.

*Методологічний* концепт включає: фундаментальні філософські ідеї, передусім, філософії людини, філософії освіти, принципи гуманізму, а також відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової й конкретнонаукової методології до вивчення проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; *гуманістичний* підхід розглядає становлення та вдосконалення цілісної особистості фахівця гуманітарного профілю, яка у своїй професійній діяльності керується положенням про людину як найвищу суспільну цінність; *історико-педагогічний* підхід дозволяє простежити становлення системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в контексті основних суспільних подій та спрогнозувати подальші шляхи її розвитку; *системний* підхід дає змогу розглянути досліджуваний феномен як підсистему неперервної освіти дорослих; *синергетичний* підхід сприяє виявленню структурно-функціональних зв'язків між складовими професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти; *андрагогічний* підхід орієнтує на визнання дорослого студента суб'єктом навчання, а діяльність викладача-андрагога – засобом професійної та особистісної самореалізації; *аксіологічний* підхід передбачає орієнтацію майбутнього фахівця

гуманітарного профілю на загальнолюдські та професійні цінності, переведення їх у площину особистісної значущості; акмеологічний підхід виявляє залежність професійної самореалізації фахівця гуманітарного профілю від ефективності професійної підготовки в умовах другої вищої освіти.

*Теоретичний* концепт визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять: "професійна підготовка", "перепідготовка", "фахівець гуманітарного профілю", "друга вища освіта", без яких неможливе розуміння сутності досліджуваної проблеми, і містить такі провідні положення: в основу концепції професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю покладено наукові підходи, що забезпечують конкретно-наукове підґрунтя розробки авторської андрагогічної моделі; розгляд термінологічного апарату дослідження сприяє визначенню місця професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі неперервної вищої освіти дорослих, інтегруванню змісту вищої педагогічної освіти з акме-андрагогічними ідеями, що сприяє підвищенню рівня готовності майбутнього фахівця гуманітарного профілю до професійної діяльності та подальшої самореалізації.

*Методичний* концепт передбачає: розробку навчально-методичного комплексу професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, який ураховує соціальні запити до професійної діяльності, специфіку заочної форми навчання та здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю, особливості викладання навчальних дисциплін; забезпечує науковий, інформаційний та методичний супровід навчального процесу та розробку й упровадження андрагогічної технології професійної підготовки майбутнього фахівця гуманітарного профілю, забезпечення його готовності до професійної діяльності.

Реалізація концептуальних ідей забезпечується методологічними й теоретичними засадами, а також розробленою андрагогічною моделлю професійної

підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

*Методологічну основу дослідження* становлять: філософські положення гуманістичного підходу щодо виявлення та визнання природи особистості, її прагнення до самореалізації та саморозвитку (А. Маслоу, Ж.-Ж. Руссо, Ж.-П. Сартр та інші); принципи і методи системного підходу (В. Беспалько, І. Блауберг, О. Ковальов, Н. Кузьміна, Б. Ломов, К. Платонов, Е. Юдін та ін.); ідеї синергетичного підходу (В. Аршинов, О. Вознюк, О. Князева, І. Пригожин та ін.); положення аксіологічного підходу (В. Андрущенко, І. Бех, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, Г. Чижакова, О. Сухомлинська та ін.); акмеологічні концепції (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, А. Брушлінський, Н. Кузьміна та ін.).

*Теоретичну основу дослідження* визначають положення: педагогічних концепцій неперервної освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, Т. Десятов, В. Кремень, В. Луговий, В. Майборода, М. Солдатенко та ін.); теорії та технології навчання дорослих (Д. Колб, Л. Лук'янова, М. Ноулз та ін.); про технологічні основи забезпечення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (В. Беспалько, В. Євдокімов, О. Пехота, Г. Селевко та ін.); про психологічні аспекти професійного становлення (Л. Божович, А. Кандибович, В. Моляко, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.); теорії професійної освіти (Н. Ничкало, Л. Пуховська та ін.), теорії післядипломної освіти (Л. Набока, В. Олійник, Н. Протасова, Т. Сорочан), вдосконалення навчального процесу у вищій школі (Ю. Бабанський, О. Буренкова, В. Дьяченко, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.); дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності (О. Абдулліна, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, Ю. Кулюткін, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.); проблеми підготовки майбутнього психолога (Л. Карамушка, Н. Пов'якель, В. Панок, Н. Чепелєва та ін.), соціального педагога (І. Богданова, Ю. Галагузова, А. Капська, І. Мельничук, Н. Сейко та ін.), зарубіжного досвіду

професійного навчання дорослих (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, М. Лещенко, Л. Пуховська, Л. Сігаєва та ін.).

**Наукова новизна та теоретичне значення** одержаних результатів дослідження полягає, що *вперше* систематизовано вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти; обґрунтовано її теоретико-методологічні засади, зокрема, концептуальні положення організації досліджуваного процесу; на основі категоріального аналізу психолого-педагогічної літератури у науковий обіг введено поняття "професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти"; розроблено та експериментально підтверджено авторську андрагогічну модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та її складові (теоретико-методологічну, методичну, технологічну, результативну), охарактеризовано їх взаємозв'язок та взаємозумовленість; визначено критерії та показники готовності вчителя, психолога, соціального педагога до професійної діяльності;

*удосконалено* процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти шляхом розробки навчально-методичного комплексу та впровадження андрагогічної технології; уточнено поняття "професійна підготовка фахівців", "фахівець гуманітарного профілю", "перепідготовка", "освіта дорослих" та конкретизовано місце другої вищої освіти в сучасному освітньому просторі України, зокрема, в системі неперервної, післядипломної освіти та освіти дорослих.

*Подальшого розвитку* набули: положення гуманістичної парадигми освіти, андрагогічного та акмеологічного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в сучасних умовах; зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів у системі другої вищої освіти.

У вступі обґрунтовано актуальність теми та доцільність її наукового розгляду, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет; сформульовано концепцію дослідження, охарактеризовано методологічну й теоретичну основи, методи, експериментальну базу та етапи роботи; розкрито її наукову новизну, теоретичне й практичне значення, подано відомості про апробацію та впровадження отриманих результатів.

На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми представлено результати її розгляду на рівнях загальнофілософської, загальнонаукової, конкретно-наукової методології та в межах методики і техніки дослідження.

*Загальнофілософський* рівень методології передбачав осмислення й аналіз особливостей професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю з позицій гуманістичного підходу, що розглядає становлення та вдосконалення цілісної особистості, яка прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого вибору способів вирішення різних життєвих і професійних ситуацій. На основі обґрунтування діалектики загального, особливого та одиничного визначено сутність професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

*Загальнонауковий* рівень методології дослідження базувався на історико-педагогічному, системному та синергетичному підходах, а *конкретно-наукова* методологія – на андрагогічному, аксіологічному та акмеологічному науковому підходах до вивчення явищ педагогічної дійсності.

На основі розуміння підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти як комплексної самоорганізованої системи цей процес розглянуто, водночас, з точки зору аксіології, акмеології та синергетики, що відображає її комплексний міждисциплінарний характер. Рівень *методики і техніки дослідження* визначав конкретні шляхи та засоби

реалізації дослідницьких завдань – як теоретичних, так і практико-експериментальних.

У результаті аналізу наукової літератури охарактеризовано сутність базових понять дослідження. З'ясовано, що в сучасній педагогічній науці і практиці поняття "професійна підготовка" розглядається як система та процес формування особистісно-професійної готовності до професійної діяльності. Проаналізовано поняття "освіта дорослих" (adult education) на інституційному, соціальному, процесуальному й особистісному рівнях, охарактеризовано формальний, неформальний та інформальний її напрями. З'ясовано, що відповідно до сучасних уявлень освіта дорослих – це галузь освіти, яка досліджує соціально-економічні проблеми адаптації дорослої людини до перетворень, що відбуваються в суспільстві, та основні закономірності навчання дорослої людини.

Доведено, що *другу вищу освіту* можна розглядати як певну форму післядипломної освіти, у ході якої відбувається професійна перепідготовка, зумовлена сучасними суспільними потребами у висококваліфікованих фахівцях. Така освіта характеризується прискореним темпом оволодіння професією, має свої завдання, зміст, форми та методи. Наукові засади її розвитку полягають у врахуванні вікових і психологічних особливостей дорослої людини, її мотивації, визначення індивідуально орієнтованого стилю навчання, специфіки його організації, функцій і методів управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Основними принципами організації системи другої вищої освіти є: науковість, гуманізація, демократизація, комплексність, інтеграція, відповідальність, зв'язок післядипломної освіти з процесом ринкових перетворень, розвитком різних форм власності й господарювання, реструктуризацією економіки, орієнтація перепідготовки кадрів на перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці, відповідність державним вимогам та стандартам, упровадження модульної системи професійного навчання з використанням індивідуального



підходу до кожної особи. Здійснено порівняльний аналіз особливостей першої та другої вищої освіти, охарактеризовано заочну, дистанційну та екстернатну форму її здобуття.

Відзначено особливість професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю, що передбачає як безпосередній, так і опосередкований вплив на людину через систему суспільних відносин з використанням комунікації, результатом чого є трансформації духовної сфери людини.

*Професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти* визначено як процес професійного та особистісного розвитку студента, що сприяє формуванню його гуманістичної спрямованості щодо ретрансляції молодому поколінню культурного досвіду людства, впливу на особистість та її соціальне оточення з метою самореалізації, який здійснюється із застосуванням андрагогічної технології, а також є складовою системи неперервної професійної освіти дорослих, результатом якої визначається готовність спеціаліста до професійної діяльності гуманітарного профілю, що спрямована на його подальше самовдосконалення.

У результаті застосування системного та історико-педагогічного підходів процес становлення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю розглянуто в контексті історико-педагогічного досвіду перепідготовки вчителів, підготовки соціальних педагогів, психологів. Здійснено періодизацію цього процесу з другої половини XIX століття і до теперішнього часу. З'ясовано, що становлення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти в Україні детермінувалося культурологічними, політичними, соціально-економічними умовами, що безпосередньо впливало на формування змісту професійної діяльності.

Зазначено, що починаючи з другої половини XIX століття до 20-тих років XX століття відбувалося становлення вищої педагогічної освіти, започаткування

соціальної роботи на державному рівні та розвиток психології як науки.

20-ті – 30-ті роки ХХ століття характеризуються активізацією перепідготовки вчителів, підготовки фахівців соціальної сфери відповідно до нових суспільних вимог та розвитком галузей психології;

Середина 40-х – 1990 роки ХХ століття розглянуто як період становлення системи підвищення кваліфікації вчителів, а також удосконалення та розширення мережі післядипломної педагогічної освіти.

З 1991 року і до теперішнього часу триває процес упровадження різноманітних форм перепідготовки вчителів, психологів, утвердження професії "соціальний педагог", що зумовило необхідність активної професійної підготовки та перепідготовки фахівців за окресленими спеціальностями.

Проведений аналіз основних напрямів професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в країнах Європи свідчить про її широкий і різноплановий характер, що визначається наявністю різноманітних програм перепідготовки та підвищення кваліфікації. До впровадження Болонського процесу з 2009 року більшість університетів пропонували програми другої вищої освіти. На сучасному етапі така форма післядипломної освіти передбачає здобуття ступеня магістра за спорідненою або новою спеціальністю.

Зазначено про позитивний досвід Польщі, Австрії та Німеччині, де впроваджуються програми другої вищої освіти. На основі визначення другої вищої освіти як форми післядипломної, в ході якої відбувається професійна перепідготовка, висвітлено особливості післядипломної освіти вчителів, психологів та соціальних педагогів в європейських країнах.

Охарактеризовано сучасні світові тенденції в освіті дорослих, що слугують підґрунтям розвитку вітчизняної системи освіти: становлення досліджуваного феномена у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; спрямування державної політики на гарантування кожній

дорослій людині права на освіту протягом життя; активне міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих; забезпечення неперервності освіти дорослих, поступальний розвиток неформальної освіти; упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих; соціальний захист населення; створення умов для навчання осіб "третього віку".

З'ясовано, що в Україні за останні десятиліття накопичено значний досвід теоретико-методологічного обґрунтування освіти дорослих, педагогічних технологій неперервної професійної освіти. Доведено про необхідність вдосконалення теоретико-методологічного забезпечення, створення законодавчо-правової бази, розвитку теорії і практики освіти дорослих. Доведено, що зазначене вимагає оптимізації системи вищої освіти України в напрямі розширення спектру форм і методів навчання дорослих (дистанційна освіта, друга вища, екстернат тощо), перебудови навчального процесу відповідно до потреб ринку праці, створення на базі вищих навчальних закладів кафедр андрагогіки, науково-дослідних лабораторій з проблем освіти дорослих та впровадження системних наукових досліджень у визначеному напрямі.

До основних сучасних тенденцій професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в країнах Європейського Союзу (Німеччині, Великій Британії, Польщі, Франції) віднесено: різноманітність програм професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації; активне запровадження у перепідготовці накопичувальної кредитно-модульної системи; посилення децентралізації фінансування післядипломної освіти; вдосконалення законодавчо-правової бази; активне використання дистанційного навчання; орієнтацію на підготовку студентів до науково-дослідної роботи, гнучке і варіативне навчання; фундаменталізацію навчання; професійну спрямованість змісту навчальних програм; переважання традиційних форм організації навчання (лекція, диспут, семінар); можливість послідовного та паралельного оволодіння декількома спеціальностями; активне

впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечення практичної підготовки студентів та високого рівня інтеграції вищих навчальних закладів з виробничими об'єднаннями.

Доведено, що врахування сучасних світових тенденцій у сфері освіти, зарубіжного досвіду щодо впровадження концепції неперервного навчання є важливим для розбудови національної системи освіти, зокрема і для другої вищої освіти гуманітарного профілю, відповідно до стратегічних напрямів освітньої політики України. Зазначене вимагає раціонального поєднання форм, методів і засобів формальної, неформальної й інформальної освіти, реалізації принципів академічної мобільності та можливості безкоштовного отримання певних видів освітніх послуг, а також розробки новітніх методичних засад професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Доведено, що андрагогіка як наука про освіту дорослих сприяє: вирішенню проблем професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти за допомогою осмислення її ролі і місця в житті дорослої людини, розробки характеристики й систематизації понятійного апарату, відбору змісту і форм навчання дорослих; становленню активної позиції дорослого в процесі професійної підготовки; реалізації принципів диференціації й індивідуалізації навчання; вивченню досвіду зарубіжних країн щодо професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю та визначенню можливості його впровадження в Україні, розробки нової парадигми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в суспільстві динамічних соціальних змін.

Зазначено, що дослідження психологічних засад андрагогіки безпосередньо пов'язане з вирішенням проблем психології дорослого віку, а на їх основі – акмеології, яка визначає можливості зростання людини в період розквіту її творчих сил з урахуванням міри особистісного потенціалу. Розгляд професійної підготовки

фахівців гуманітарного профілю у ході здобуття другої вищої освіти з позицій акмеологічного підходу дозволяє стверджувати про важливість самореалізації дорослих у цьому процесі та необхідність його побудови відповідно до індивідуальних запитів дорослого студента з вищою освітою.

На основі аналізу наукових джерел з психології, соціальної психології та андрагогіки з'ясовано, що розвиток пізнавальних процесів у дорослої людини триває впродовж усього етапу зрілості і, навіть, у період старіння. Проаналізовано інтелектуальний потенціал дорослих, доведено, що активність, вибірковість та самоорганізація є основними характеристиками їх пізнавальної діяльності. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що в процесі розвитку дорослої людини зростає ступінь їх навченості, але при деякому уповільненні інтелектуальних реакцій.

У межах дослідження дорослий учень (студент), який здобуває вищу освіту гуманітарного профілю, розглядається як особа дієздатного віку, соціально зріла особистість, повноправний член суспільства, що характеризується різнорідними соціальними обов'язками та спрямованістю на оволодіння професією вчителя (психолога, соціального педагога), що різними способами поєднує навчальну діяльність із занятістю у сфері праці. Тому професійна діяльність викладача-андрагога має забезпечувати випереджувальну професійну підготовку фахівців в умовах здобуття другої вищої освіти відповідно до суспільних вимог та сприяти поєднанню професійного та особистісного розвитку студента, досягненню високого рівня готовності до професійної діяльності гуманітарного профілю, виробленню власного стилю педагогічної майстерності, спрямованості на подальший саморозвиток та самовдосконалення.

З метою конкретизації андрагогічної моделі проаналізовано моделі навчання дорослих (М. Громкова, Д. Колб, М. Ноулз), професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю (Н. Абрамовських, З. Аксютіна, І. Богданова, Ю. Галагузова, І. Мельничук, З. Фалінська),

підвищення кваліфікації педагогічних працівників (В. Буренко, Н. Клокар, Н. Кудрявцева, А. Лебедева, В. Олійник, Ю. Присяжнюк, Т. Сорочан). Зазначено, що всі вони є дієвими в підготовці молодих спеціалістів, а також у професійній підготовки фахівців у подальшій післядипломній освіті, проте недостатньо відображають особливості навчання дорослих студентів у процесі здобуття другої вищої освіти.

На основі теоретичного аналізу проблеми виявлено важливі аспекти дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, а саме: філософський, психологічний, педагогічний, власне андрагогічний, соціально-педагогічний. Розроблено авторську андрагогічну модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, спрямовану на реалізацію соціального замовлення на фахівця гуманітарного психолого-педагогічного профілю, що складається з теоретико-методологічного, методичного, технологічного та результативного блоків (рис. 1).

Структура концептуальної моделі визначається методологічною базою та логікою дослідження. Обґрунтовані методологічні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти дозволяють застосовувати різнорівневу методологію її розгляду.

*Теоретико-методологічний* блок андрагогічної моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю є відображенням концептуальних засад професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що забезпечує методологічне й теоретичне обґрунтування та практичну реалізацію освітньої діяльності факультетів післядипломної освіти, центрів перепідготовки фахівців у ВНЗ, базується на діалектиці загального, особливого, одиничного з урахуванням основних змістово-поняттєвих категорій – "освіта дорослих", "неперервна освіта", "друга вища освіта", "вища освіта гуманітарного профілю". Доведено,

що їх взаємозв'язок детерміновано особливостями професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що актуалізує знання про специфіку навчання дорослої людини відповідно до її віку, освітніх та життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології, вміння пристосуватися до суспільних перетворень, готовність до змін, здатність навчатися протягом всього життя. Модель побудовано на основі інтеграції принципів навчання дорослих, неперервної освіти та професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю.

*Методичний блок* андрагогічної моделі вміщує навчально-методичний комплекс професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, що являє собою сукупність нормативної, організаційної та навчально-методичної документації, об'єднаних єдиною методологією та організацією процесу викладання. Зміст професійної підготовки включає у себе дисципліни соціально-гуманітарної, природничо-наукової та професійної практичної підготовки, що оптимально поєднані в навчальних планах. Методика професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю включає застосування як традиційних форм та методів навчання (лекції, практичні, лабораторні, самостійна робота, практика, консультації, курсові та дипломні, розв'язання педагогічних, соціально-педагогічних задач та вирішення професійно-орієнтованих завдань), так і інноваційних (тренінги, ділові та рольові ігри, кейс-метод, портфоліо, "мозковий штурм", модерація), що мали андрагогічне спрямування, а також засобів навчання (підручники, навчально-методичні посібники, комп'ютерні – електронний бібліотечний каталог, підручники, посібники тощо).

У *технологічному блоці* моделі представлена авторська андрагогічна технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та алгоритм її впровадження відповідно до цільового, адаптаційно-діагностичного, реалізаційного, корекційного та рефлексивно-результативного етапів.

Технологія побудована на таких принципах, як контекстність, урахування життєвого та професійного досвіду, системність, диференціація й індивідуалізація навчання, актуалізація результатів навчання, елективність та спрямованість на особистісний розвиток.

*Результативний* блок моделі вміщує результат професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, яким визначено сформовану готовність учителя української та іноземної мови, літератури, історії, початкових класів, психолога та соціального педагога до професійної діяльності. Обґрунтовано структуру досліджуваної готовності, яка передбачає наявність таких компонентів, як ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісний, відповідні критерії (аксіологічний, знаннявий, практичний, рефлексивний), а також рівні готовності студентів гуманітарного профілю до професійної діяльності (низький, середній, достатній, високий).

На основі визначених критеріїв готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності окреслено основні її показники: мотиви вступу вже дипломованих фахівців у ВНЗ для здобуття другої (наступної) вищої освіти гуманітарного профілю; основні знання та вміння соціально-економічного, природничо-наукового циклів та гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські вміння циклу професійної та практичної підготовки майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів.

На основі аналізу досліджень науковців щодо професійно значущих особистісних рис фахівців гуманітарного профілю було виділено такі спільні професійно значущі особистісні якості, як любов до дітей (повага до клієнта), патріотизм, національна самосвідомість, соціальна активність, гуманістична спрямованість, наполегливість, толерантність, емпатія, альтруїзм, емоційна стійкість, комунікативність,



організованість, загальна ерудованість, терпимість, оптимізм, прагнення до самовдосконалення.

Відповідно до авторської андрагогічної моделі обґрунтовано структуру професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що складалася з ціле-мотиваційного, змістово-актуалізаційного, діяльнісно-процесуального та рефлексивно-оцінного компонентів.

*Ціле-мотиваційний* – передбачає врахування соціальних запитів суспільства до педагогічної, соціально-педагогічної діяльності та діяльності психолога, особистісних цілей дорослих студентів щодо здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю, професійно-пізнавальні, соціальні та особистісні мотиви навчальної діяльності.

*Змістово-актуалізаційний* – включає знання з різних дисциплін навчального плану підготовки студентів, що характеризуються інформативною насиченістю, орієнтованістю на доступність та сприймання навчального матеріалу студентами з різним рівнем актуальної готовності до професійної діяльності, спрямованістю на безпосереднє використання засвоєних знань, умінь та навичок у професійній діяльності.

*Діяльнісно-процесуальний* компонент визначається формуванням професійних умінь на основі застосування ефективних форм, методів, засобів навчання.

*Рефлексивно-оцінний* характеризується вибором індивідуального стилю досягнення адекватної професійно-особистісної самооцінки, що передбачає здатність прогнозувати й аналізувати результати своєї праці.

Констатувальний етап експериментальної роботи передбачав визначення стану готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до професійної діяльності. Отримані результати засвідчили, що мотиваційна сфера студентів характеризується високим рівнем мотиваційної орієнтації до здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю з метою реалізації у майбутній професійній діяльності. З'ясовано, що за час

навчання мотивація не знижується, що можна пояснити свідомим вибором напряду навчання дорослими студентами, які здобувають необхідні знання соціально-економічного, природничо-наукового та професійно-практичного циклів підготовки.

Рівень сформованості знань студентів соціально-економічного та природничо-наукового циклів характеризувався як достатній, оскільки ці дисципліни вивчалися в процесі здобуття першої вищої освіти. Дисципліни професійного та практичного циклу професійної підготовки засвоюються здебільшого на середньому рівні. Деякі з професійних умінь сформовані у студентів-випускників на середньому та достатньому рівнях, що пояснюється їх включенням у професійне середовище та наявним життєвим досвідом. Проте більшість умінь потребують формування та вдосконалення. Такі ж тенденції спостерігаються із сформованістю професійно значущих особистісних рис студентів, що засвідчило необхідність удосконалення, оптимізації сучасної професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти відповідно до сучасних вимог суспільства до вчителя, психолога, соціального педагога та особистісних запитів дорослих студентів щодо власного професійного й особистісного саморозвитку та самореалізації.

На основі теоретичного аналізу наукових положень філософії, педагогіки, психології, андрагогіки щодо проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та узагальнення власного багаторічного досвіду викладання в системі другої вищої освіти вдосконалено навчально-методичне забезпечення цього процесу та створено навчально-методичний комплекс професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю з урахуванням специфіки заочної форми навчання та умов здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю, особливостей викладання навчальних дисциплін. Навчально-методичний комплекс представляє собою сукупність нормативної, організаційної

та навчально-методичної документації, пов'язаної з визначеною методологією та організацією навчання, що забезпечує інформаційний, методичний та науковий супровід навчального процесу

З цією метою розроблено навчальні плани підготовки вчителів, психологів та соціальних педагогів, в яких здійснено спробу оптимального поєднання дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, професійно-практичного циклів підготовки. Удосконалено змістове наповнення таких дисциплін, як "Педагогіка", "Загальна психологія", "Основи соціально-педагогічних досліджень", "Соціальний супровід сім'ї", "Етнопедагогіка", "Соціалізація особистості". Доведено, що з огляду на невелику кількість аудиторних годин, зміст освіти студентів заочної форми навчання має бути максимально насиченим інформацією, доступною для сприйняття аудиторією з різним рівнем актуальної готовності, спрямованим на безпосереднє використання набутих знань, умінь та навичок у професійній діяльності. Обґрунтовано думку про доцільність застосування у ході проведення практичних і лабораторних занять таких методів навчання, як дискусія, вирішення професійно-орієнтованих завдань, розв'язання педагогічних та соціально-педагогічних задач, обмін досвідом, які мають використовуватися в процесі навчання дорослих фахівців, включених у професійне середовище.

Удосконалено всі види практик студентів (педагогічну, психологічну, практику із соціальної роботи та переддипломну) шляхом їх змістового та методичного наповнення.

З'ясовано, що серед інноваційних педагогічних технологій, які доцільно застосовувати у навчанні дорослих людей, зокрема у процесі здобуття другої вищої освіти, актуальними є особистісно орієнтовані, диференційні, інтерактивні та інформаційні.

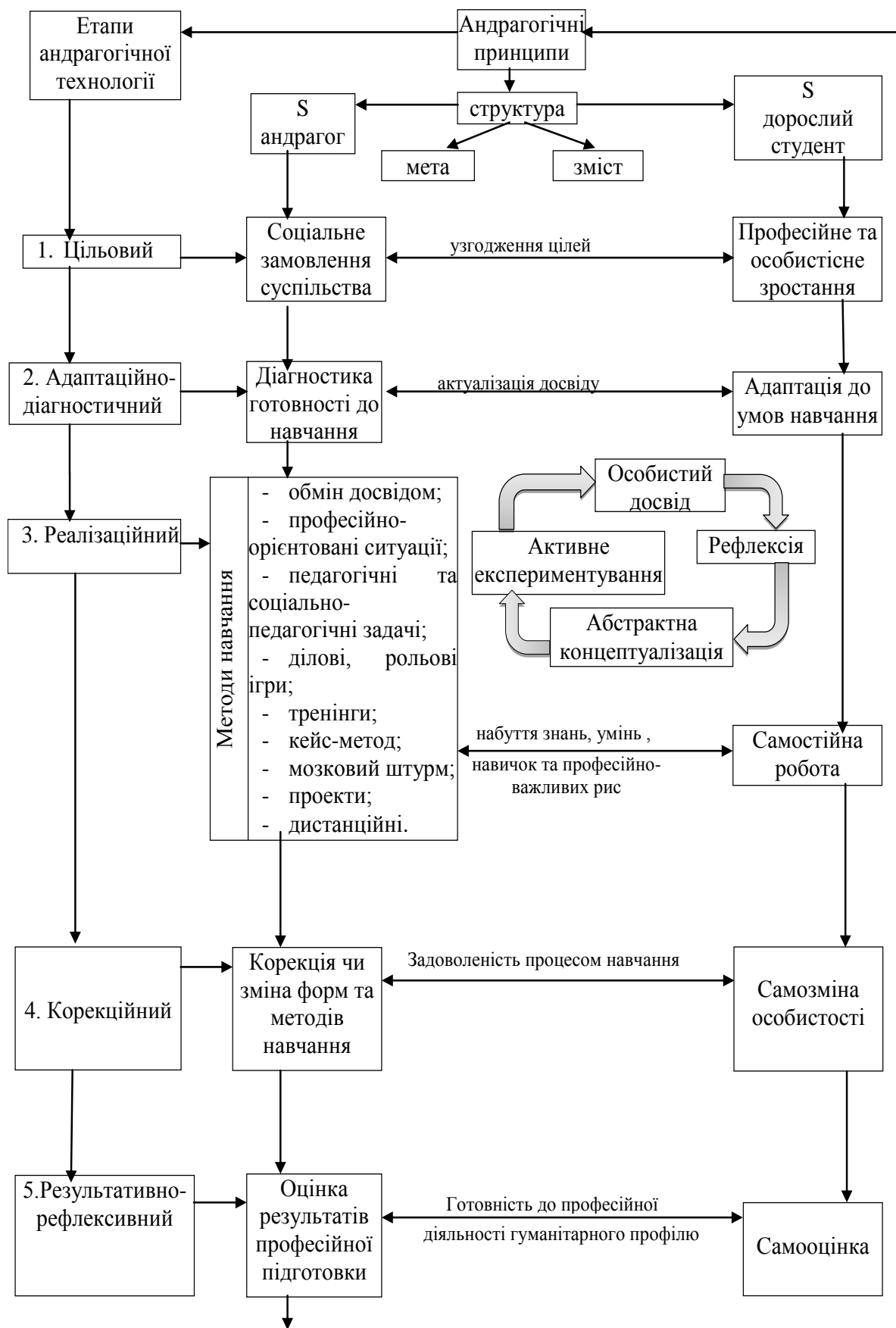


Рис. 1 Андрагогічна технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти

Представлено авторську андрагогічну технологію професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти, що ґрунтується на врахуванні суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії між викладачем та студентом та завдань кожного етапу технології: узгодження цілей, актуалізація досвіду, набуття знань, умінь, навичок та професійно важливих рис, задоволеність процесом навчання, готовність до професійної діяльності, формування якої здійснювалося за адаптованим до професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти циклом навчання дорослих Д. Колба (рис. 1).

Упровадження авторської андрагогічної технології професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти передбачало такі основні етапи її реалізації, як цільовий, адаптаційно-діагностичний, реалізаційний, корекційний та результативно-рефлексивний.

На *цільовому* етапі відбувалося узгодження цілей професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю: соціального замовлення та професійного й особистісного зростання студента.

*Адаптаційно-діагностичний* етап полягав у визначенні обсягу і характеру життєвого та професійного досвіду, фізіологічних і психологічних особливостей студента з метою з'ясування контексту навчання, всіх параметрів професійної, побутової, соціальної діяльності індивіда, які впливають на характер організації й ефективність професійної підготовки, виявлення когнітивного й навчального стилю на основі проведення діагностичного тестування, співбесід, анкетування з метою оволодіння студентами технологією навчання в умовах здобуття другої вищої освіти.

*Реалізаційний* етап андрагогічної технології відбувався в ході проведення практичних і лабораторних занять, на яких застосовувалися інтерактивні методи (метод складання проектів, інтроспективний аналіз, "мозковий штурм", модерація, кейс-метод, рольові та ділові ігри).

Також було впроваджено тренінги "Особистісного зростання", "Розвиток здібностей у професійній діяльності", "Життєві та професійні досягнення".

Скориговано процес самостійної роботи студентів, надавалася консультативна допомога у написанні курсових та дипломних робіт, узагальнено досвід залучення студентів до наукової роботи.

*Корекційний етап* андрагогічної технології професійної підготовки передбачав виявлення проміжних результатів навчання майбутніх фахівців з метою внесення можливих змін до визначення цілей, змісту, форм і методів упровадження запропонованої андрагогічної технології. До критеріїв успішної реалізації авторської технології віднесено: повну адаптацію дорослих студентів до умов навчання; позитивну емоційну установку на здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю; прагнення до самостійного оволодіння фаховими знаннями та вміннями, особистісного самовдосконалення.

На *результативно-рефлексивному* етапі технології відбувалося зіставлення визначених майбутніми фахівцями провідних цілей особистісного зростання й професійного становлення з досягнутими результатами діяльності. За допомогою рефлексивних задач студенти аналізували навчальні досягнення, виявляючи позитивні й негативні аспекти власної професійної, а також самоосвітньої діяльності. Результат рефлексії власного досвіду, знань і вмінь студентів фіксувався у звітах, наукових статтях, дипломних роботах, а також відображався у проектуванні подальших завдань щодо самоорганізації, самовдосконалення, саморозвитку.

На завершенні експериментальної роботи узагальнено результати формульованого етапу експерименту, виявлено зміни в особистісних характеристиках студентів, що навчалися в умовах другої вищої освіти.

Аналіз параметрів, які характеризують ефективність моделі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в системі другої вищої освіти, здійснювався за допомогою спеціально розроблених методик, які

вимірюють показники: ціннісно-мотиваційної сфери студентів щодо здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю; рівень сформованості знань та вмінь, необхідних для професійної діяльності вчителя, психолога та соціального педагога; ступінь рефлексії студентів щодо їх професійної готовності.

В експерименті брали участь 335 майбутніх учителів української, іноземної мови та літератури, початкових класів, історії (178 студентів – ЕГ, 157 – КГ), 178 майбутніх психологів (97 студентів – ЕГ та 81 – КГ) та 126 майбутніх соціальних педагогів (62 студента входили до ЕГ та 64 до КГ). Всього було задіяно 639 студентів, які здобувають другу вищу освіту.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили суттєве підвищення мотиваційної орієнтації студентів ЕГ щодо здобуття професії гуманітарного профілю: показники достатнього та високого рівня мотивації збільшилися відповідно на 19,6 % та 4 % (порівняно з 4,1 % та 5,4 % в КГ). Суттєво зменшилася кількість студентів ЕГ, які мали низький рівень мотиваційної орієнтації (21,4 % – на початку експерименту, всього 5,6% – після завершення (порівняно з 22,2 % та 18,5 % в КГ).

Загальні показники сформованості знань майбутніх фахівців гуманітарного профілю свідчать про їх значне зростання у студентів ЕГ порівняно з КГ. Так, після проведення формувального етапу експерименту спостерігається суттєве зменшення (на 29,4 %) кількості студентів з низьким рівнем знань, значне збільшення кількості студентів ЕГ, які належать до достатнього (на 24,3 %) рівня. Загальні показники сформованості вмінь у майбутніх фахівців гуманітарного профілю свідчать про збільшення кількості студентів ЕГ, які належать до достатнього (на 25,6 %) та високого (на 10,1%) рівнів. Таким чином, результати експериментального дослідження засвідчили суттєве зростання показників готовності до професійної діяльності фахівців

гуманітарного профілю в експериментальних групах порівняно з контрольними за всіма її компонентами.

Достовірність результатів перевірено за допомогою  $F^*$  критерію кутового перетворення Фішера. Отже гіпотеза дослідження підтвердилася, мета досягнута, завдання дисертаційної роботи виконані.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. До подальших наукових пошуків можна віднести: визначення місця другої вищої освіти в системі неперервної освіти та освіти дорослих; обґрунтування шляхів інтеграції системи освіти дорослих в Європейську освітню систему; упровадження новітніх технологій стаціонарного та дистанційного навчання дорослих студентів; забезпечення академічної мобільності студентів; розробку моделі та технології професійної підготовки андрагогів у ВНЗ.

### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Шанскова Т. І. Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти: теорія і методика: [монографія] / Т. І. Шанскова. – / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 384 с.

2. Шанскова Т. І. Методика професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти : навч.-метод. посіб. / Т. І. Шанскова. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 152 с.

3. Шанскова Т. І. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 112–129.

4. Шанскова Т. И. Андрагогическая модель переподготовки специалистов гуманитарных специальностей при получении второго высшего образования / Т. И. Шанскова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2013. – № 3 (13). – С. 300–303.

5. Шанскова Т. И. Готовность студентов гуманитарных специальностей к профессиональной деятельности при получении второго высшего образования / Т. И. Шанскова // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы междунар. науч. конф. / [под. общ. ред. проф. О. И. Кирикова,



проф. Н. И. Сметанского]. – М. : Наука: информ ; Воронеж : ВГПУ, 2013. – С. 20–26.

6. Шанскова Т. И. Особенности переподготовки специалистов гуманитарного профиля в США / Т. И. Шанскова // Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – 1 (6). – Р. 172–177.

7. Шанскова Т. І. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів при здобутті другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : соціально-педагогічна / [за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 14. – С. 395–399.

8. Шанскова Т. І. Актуальні тенденції у підготовці майбутніх соціальних педагогів до соціального супроводу сімей / Т. І. Шанскова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 21. – С. 142–145.

9. Шанскова Т. І. Андрагогічна технологія підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Наукові записки кафедри педагогіки. – Харків, 2015. – Вип. XXXVIII. – С. 309–320.

10. Шанскова Т. І. Значення курсу "Основи соціалізації особистості" у підготовці майбутніх соціальних педагогів у контексті Болонського процесу / Т. І. Шанскова // Вісник Чернігівського державного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія "Педагогічні науки" : зб. – Чернігів : ЧДПУ, 2008. – Вип. 50. – С. 228–231.

11. Шанскова Т. І. Мотиваційна орієнтація студентів гуманітарних спеціальностей щодо здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць : в 2 ч. – Київ : ЕКМО, 2010. – Вип. № 3. – Ч. II. – С. 258–266.

12. Шанскова Т. І. Основні технологічні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з сім'ями різних типів / Т. І. Шанскова // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – С. 24–26.

13. Шанскова Т. І. Особливості адаптації дорослих студентів в умовах другої вищої освіти гуманітарного профілю / Т. І. Шанскова / Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – № 57. – С. 97–100.

14. Шанскова Т. І. Особливості сучасної професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої

освіти в Україні / Т. І. Шанскова // Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology. – 2014. – 2 (8). – Р. 131–135.

15. Шанскова Т. І. Педагогічні технології підготовки майбутніх спеціалістів гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, Акад. міжнар. співробітництва з креат. педагогіки. – Київ ; Вінниця, 2011. – Вип. 67. – Ч. 1. – С. 190–196.

16. Шанскова Т. І. Професійна перепідготовка фахівців гуманітарного профілю в Російській Федерації / Т. І. Шанскова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2014. – Вип. № 1 (73). – С. 106–111.

17. Шанскова Т. І. Професійна рефлексія майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. Серія "Педагогічні науки". – Полтава : Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2015. – Вип. 15. – С. 330–335.

18. Шанскова Т. І. Розвиток особистості дорослих у процесі навчання в умовах другої вищої освіти гуманітарного профілю / Т. І. Шанскова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С. 108–113.

19. Шанскова Т. І. Розвиток професійної творчості студентів гуманітарних спеціальностей при здобутті другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. Серія "Педагогічні науки". – Полтава : Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, 2012. – Вип. 10. – С. 322–325.

20. Шанскова Т. І. Розвиток професійної креативності майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (28–29 берез. 2012 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка [та ін.] ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка ; [редкол. : В. О. Огнев'юк, В. П. Андрущенко, Л. Л. Хоружа, О. М. Олексюк, О. В. Уваркіна, Н. В. Віннікова]. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 974–979.

21. Шанскова Т. І. Розвиток системи другої вищої освіти дорослих: європейський досвід / Т. І. Шанскова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 63. – С. 154–157.

22. Шанскова Т. І. Система перепідготовки педагогічних працівників у 20-ті – 30-ті роки ХХ століття в Україні [Електронний ресурс] / Т. І. Шанскова // Електронне наукове фахове видання "Теорія та методика управління освітою" Університету менеджменту освіти. – 2013. – Вип. 10. – Режим доступу :

[umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/metod\\_upr\\_osvit/50.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/50.pdf)

23. Шанскова Т. І. Сучасні тенденції підготовки та перепідготовки фахівців гуманітарного профілю у Польщі та країнах Європейського союзу / Т. І. Шанскова // Українська полоністика. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 10. – С. 159–169.

24. Шанскова Т. І. Модель професійної підготовки соціальних педагогів в умовах здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 3. – С. 133–135.

25. Шанскова Т. І. Методологічні основи теорії професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – Вип. 85. – С. 211–217.

26. Шанскова Т. І. Застосування педагогічних технологій у підготовці фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / [за ред. В. Кременя, Т. Левовицького]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 479–489.

27. Шанскова Т. І. Педагогічна майстерність андрагога у процесі підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Андрагогічний вісник : науковий електронний журнал. – 2012. – № 3. – С. 13–18.

28. Шанскова Т. І. Психологічні особливості дорослих як суб'єктів навчання в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Андрагогічний вісник : науковий електронний журнал. – 2013. – № 4. – С. 42–45.

29. Шанскова Т. І. Андрагогічні технології професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції "Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах" / НАПН України ; Ун-т менедж. освіти. – Київ, 2015. – С. 102–103.

30. Шанскова Т. І. Інновації у професійній підготовці фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції "Інноваційний підхід в управлінні навчальними закладами" (10 квіт. 2014 року). – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 196–199.

31. Шанскова Т. І. Педагогічна майстерність андрагога у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю / [за ред. І. Я. Зязюна, О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 213–216.

32. Шанскова Т. І. Соціально-психологічні особливості дорослих як суб'єктів навчання в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Андрагогічні підходи у професійному навчанні безробітних : матеріали наук.-методол. семінару (15 трав. 2013 р., м. Київ) / [уклад. : Л. М. Капченко, Л. Й. Літвінчук, Н. В. Савченко [та ін.]. – Київ : ІПК ДСЗУ, 2013. – С. 131–134.

33. Шанскова Т. І. Інноваційні технології у професійній підготовці фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Європейський Союз – Україна: освіта дорослих : зб. матеріалів Форуму до Міжнар. днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4–6 листоп. 2014 р.). – Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. – С. 196–199.

34. Шанскова Т. І. Андрагогічна технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення у контексті подолання кризи ринку праці : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (1 груд. 2015 р., м. Київ) / уклад. : Л. М. Капченко [та ін.]. – ІПК ДСЗУ, 2015. – С. 340–345.

35. Шанскова Т. І. Готовність до професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти / Т. І. Шанскова // Андрагогічний вісник : науковий електронний журнал. – 2014. – № 5. – С. 133–139.

36. Шанскова Т. І. Перспективи функціонування системи професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в Україні / Т. І. Шанскова // Андрагогічний вісник : науковий електронний журнал. – 2015. – № 6. – С. 86 – 93.

37. Шанскова Т. І. Удосконалення професіоналізму вчителя у творчій спадщині Василя Сухомлинського / Т. І. Шанскова // Гуманізація педагогічної взаємодії у творчості Василя

Сухомлинського : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. М. В. Левківського]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 197–200.

38. Шанскова Т. І. Формування виховних умінь майбутніх педагогів / За ред. О.А.Дубасенюк, А. В. Іванченка. - Житомир, 1996. – 308 с. – (авторські – С. 77 – 86.- 0,6 авт. арк. та (у співавторстві з проф. Дубасенюк О.А. – С. 71 – 76. – 0,2 авт. арк.).

39. Історія педагогіки: Навч. посібник / За ред. М.В.Левківського, О.А.Дубасенюк . - Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 1999. – 336 с. – (авторські - С. 206 - 210. – 0,3 авт. арк.).

40. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: у 2 ч. – Ч. II: Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – С. 122 – 156. – 2,4 авт. арк.

41. Шанскова Т. І. Соціально-педагогічна підготовка до роботи з батьками учнів: Методичні рекомендації для студентів і викладачів факультетів підготовки майбутніх вчителів початкових класів вищих педагогічних навчальних закладів/ Т. І. Шанскова / За ред. О.А. Дубасенюк – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2000. – 100 с.

42. Шанскова Т. І. Проблема підготовки вчителя до роботи з батьками учнів в історичному та соціально-педагогічному контексті / Т. І. Шанскова // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. - К.: Наук.-метод. центр вищої освіти. - 1999. - Вип. 19. - С. 277 - 288.

43. Шанскова Т. І. Мотиваційна орієнтація студентів педагогічних вузів щодо соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів / Т. І. Шанскова // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. - К.: Наук.-метод. центр вищої освіти. - 2000. - Вип. 21. - С. 61 - 66.

44. Шанскова Т. І. Системний підхід у соціально орієнтованій підготовці студентів до роботи з батьками учнів / Т. І. Шанскова // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Житомир. – 2000. - № 6. – С. 72 – 74.

45. Шанскова Т.І. Аналіз сучасних тенденцій розвитку сім'ї як основа соціально-орієнтованої підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками учнів / Т. І. Шанскова // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: Наук. -метод. центр вищої освіти. - 2000. – Вип. 22. - С.104 – 114.

46. Дубасенюк О.А., Ковальчук В.А., Шанскова Т.І. Соціально-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до роботи з

важковиховуваними учнями та їх батьками // Вісник технологічного університету Поділля. – 1999. - №1. - С. 155 - 158. – 0,2 авт. арк.

47. Шанскова Т. І. Тенденції соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками учнів у системі неперервної освіти / Т. І. Шанскова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К. 2001. – С. 215 – 219.

48. Шанскова Т. І. Аналіз сформованості знань та умінь студентів-випускників щодо соціально-педагогічної роботи з батьками учнів / Т. І. Шанскова // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Збірник науково-методичних праць / Ред. кол. Дубасенюк О.А. та ін. - К.: ІЗМН, - Житомир.: Держ. пед. інститут. – 1999. – С. 179 – 182.

49. Шанскова Т. І. Значення педагогічної спадщини М. Г. Стельмаховича в підготовці майбутніх вчителів початкової школи до роботи з батьками учнів / Т. І. Шанскова // Науково-педагогічний пошук молодих дослідників: Збірник наукових праць студентів та аспірантів / За ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. - Житомир: ЖДПУ. – 2000. – С. 10 – 13.

50. Шанскова Т.І. Я. П. Ряппо про професійну освіту в Україні / Т. І. Шанскова // Я. Ряппо й розвиток національної системи освіти в Україні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 6-7 грудня 1995 р., м. Житомир. – Київ. - 1995. – С. 27 – 28.

51. Шанскова Т. І. Ідеї А. С. Макаренка про сімейне виховання та їх використання в сучасних умовах / Т. І. Шанскова // Творча спадщина А. С. Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, березень 1998 р., Суми – Харків - Полтава. – Суми - Харків- Полтава: Знання. – 1998. – С. 220 – 224.

52. Шанскова Т. І. Удосконалення педагогічної освіти батьків у сучасних умовах / Т. І. Шанскова // Педагогічні основи виховної діяльності в дитячих громадських організаціях України: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Житомир, 17-18 листопада 1998 року / Відп. ред. В.Є.Литньов. - Житомир: Поліграфічний центр Житомирського педінституту. - 1998. – С. 64 – 65.

53. Шанскова Т. І. Підготовка студентів-першокурсників педагогічних вузів до співробітництва з дитячими громадськими організаціями / Т. І. Шанскова // Педагогічні основи виховної

діяльності в дитячих громадських організаціях України: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Житомир, 17-18 листопада 1998 року / Відп. ред. В. Є. Литньов. - Житомир: Поліграфічний центр Житомирського педінституту. - 1998. - С. 68.

54. Шанскова Т. І. Підвищення рівня педагогічної освіти батьків / Т. І. Шанскова // Актуальні питання навчання та виховання учнівської молоді (соціально-педагогічний аспект): Матеріали науково-практичної конференції студентів філологічного факультету, присвяченої 80-річчю Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка / За ред. А.В. Іванченка /. - Житомир. - 1999. - С. 61 - 63.

55. Шанскова Т. І. Сучасні пріоритети підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з сім'ями / Т. І. Шанскова // Соціально-педагогічні проблеми сучасної та вищої освіти в Україні: Зб. наук. праць / За заг. ред. доц. Сейко Н.А. - Житомир: Житомир. держ пед. ун-т, 2002. - С.77 - 79.

56. Шанскова Т. І. Робота соціального педагога з класним колективом та сім'єю учня / Т. І. Шанскова // Національна освіта у контексті творчості А.С.Макаренка: Зб. наук. праць / За ред. проф. М.В. Левківського. - Житомир, ЖЦНТЕІ, 2003. - С. 113 -116.

57. Шанскова Т.І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками учнів/ Т. І. Шанскова // Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів ( науковий доробок викладачів та аспірантів кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка: Науковий збірник / За ред. проф.. Дубасенюк О.А. - Житомир: Житомирський держ пед. університет, 2003 - С. 135 - 147.

58. Шанскова Т. І. Спрямовування студентської молоді України на здоровий спосіб життя / Т. І. Шанскова // Молодь в умовах нової соціальної перспективи: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. Житомир. 13-14 травня 2004 року. - 395с. - С.240 - 242.

59. Шанскова Т.І., Погрібна Т.В. Проблеми соціалізації обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи // Проблеми соціалізації особистості у теорії та практиці сучасної науки: Матеріали конференції / За заг. Ред. С.М. Коляденко. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2005. - С.147 - 150 (авт. 147 - 149) - (0,2 авт.арк.).

60. Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками учнів/ Т. І. Шанскова // Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів: Науковий збірник / За ред. проф.. Дубасенюк

О.А.: Вид. 2-ге, доповнене. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – С.187 – 199 (0,6 авт.арк.).

61. Шанскова Т. І. Правове виховання як важливий чинник попередження насильства в сім'ї / Т. І. Шанскова // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Вип.8. – К., 2005 – С. 283 – 286.

62. Шанскова Т.І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками учнів / Т. І. Шанскова // Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Випуск 17 –18. – Тернопіль: Астон, 2006. – С.244 –252.

63. Шанскова Т. І. Аналіз причин правопорушень неповнолітніх як підґрунтя соціально-педагогічної роботи з молоддю щодо профілактики злочинності / Т. І. Шанскова / Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2007, вип. № 30. С. – 50 – 53.

64. Шанскова Т. І. Застосування основ пенітенціарної педагогіки Макаренка А.С. у процесі перевиховання неповнолітніх в сучасних умовах / Т. І. Шанскова // Антон Макаренко і сучасність: Збірник наукових праць / За ред. проф. Левківського М. В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 134-141.

65. Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками учнів Т. І. Шанскова // Збірник наукових праць до 20-тиріччя наукової школи "Житомирська науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів": здобутки та перспективи".

66. Шанскова Т. І. Попередження порушень прав дітей в Україні як необхідна умова соціалізації молодого покоління / Т. І. Шанскова // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції "Парадигма Творення в сучасній науці: на шляху до інтегрованого світогляду". – Остріг, 28-29 листопада 2008.

67. Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками/ Т. І. Шанскова // Житомирська науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів": Здобутки і перспективи: збірник наукових праць / авт. кол. О. А.Дубасенюк, О. Є.Антонова, С. С. Вітвицька та ін.; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – С. 91-104.



## ВИСНОВКИ

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, що характеризують розвиток суспільства визначають необхідність міжнародної інтеграції й у галузі освіти, що проголошено у Національній доповіді "Новий курс: реформи в Україні. 2010–2015", "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.", "Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів". За таких умов метою сучасної професійно-педагогічної освіти, як провідного фактора суспільного розвитку, є оволодіння майбутнім учителем/фахівцем не тільки професійною кваліфікацією, але й компетентністю, яка дає можливість мобільно реагувати на постійні зміни, що відбуваються у суспільстві.

**Таким чином**, науковці Житомирської науково-педагогічної школи здійснили багатогранну дослідницьку діяльність. Теорія професійно-педагогічної діяльності в контексті акмеологічного підходу та акмеологічної теорії фундаментальної освіти у досвіді талановитих викладачів, науковців розвивається і робить їх більш успішними та продуктивними.

Спільний пошук закономірних зв'язків і залежностей між рівнями продуктивності суб'єктів освіти свідчить про позитивну динаміку професійної підготовки майбутніх педагогів/фахівців.

Визначимо основні здобутки науковців школи.

Керівником наукової школи проф. О. А. Дубасенюк у процесі наукової діяльності обґрунтовано і досліджено методологічні, теоретичні засади розвитку педагогічної освіти, виявлено та проаналізовано сучасні тенденції процесу модернізації у системі вищої освіти, цілісно представлено комплекс методологічних наукових підходів на основі акмеологічної теорії фундаментальної освіти, на яких має базуватися педагогічна діяльність учителя та професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя, узагальнено досвід ВНЗ різних регіонів України,

представлено інноваційний досвід Житомирського державного університету імені Івана Франка, науково-педагогічної школи. Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя вимагав її вивчення у системі координат, що задається різними рівнями методології науки: рівень філософської методології, рівень загальнонаукових принципів дослідження, рівень методики та техніки дослідження. У діяльності наукової школи реалізуються базові концепти.

*Методологічний концепт* вміщує загально-філософський, конкретно-науковий, парадигмальний, гносеологічний рівні дослідження, наукові підходи (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний, професіографічний, компетентнісний та ін.).

*Теоретичний концепт* охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо; ґрунтується на *принципах*: універсальності, моделювання педагогічних процесів, ступеневості педагогічної освіти, апроксимації педагогічних функцій учителя, множинності моделей педагогічної освіти, діалектичної етапності та циклічності. Теоретичний концепт доповнюється наступними *критеріями*: формалізації, діагностичності, інтеграції, прогностичності.

*Ціннісно-світоглядний концепт* включає: ідеали, мотиви, потреби, установки, світоглядні програми, ціннісні орієнтації, ідеологеми, кодекси, погляди, прагнення тощо.

*Технологічний концепт* передбачає розробку загальнопедагогічних та соціально-педагогічних технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які вміщують цільовий, змістово-інформаційний, процесуальний, діяльнісно-операційний, оцінно-результативний компоненти.

Зроблено суттєвий внесок у розробку теорії вдосконалення професійної виховної діяльності, виявлено закономірності, сутність та особливості професіоналізму особистості та діяльності педагога-вихователя, створено ефективну дидактичну систему та технологію її впровадження у навчальний процес ВНЗ, розроблено й проаналізовано зміст та основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Нині у межах наукової школи розробляються три комплексні теми: "Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти" (РК 0110U002274) – науковий керівник: проф. С.С. Вітвицька, "Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах Європейської інтеграції" (РК 0110U002110) – науковий керівник: проф. О.А. Дубасенюк, "Теоретичні і методичні засади розробки науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості" (РК 0110U002112) – науковий керівник: проф. О.Є. Антонова.

Дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки передбачає дослідження природних потенціалів, педагогічних здібностей особистості педагога. Саме тому проблема вивчення природи обдарованості набуває особливої актуальності. У зв'язку з цим виокремлено новий напрям у педагогічній освіті (О.Є. Антонова) "Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах". У межах окресленої проблеми: визначено основні філософські та загальнонаукові принципи та підходи до вивчення педагогічної обдарованості; здійснено обґрунтування логіки розвитку творчих здібностей ("задатки – здібності – обдарованість – талановитість – геніальність"); сформульовано поняття "обдарованість"; розроблено модель обдарованості на основі ортогонального підходу та обґрунтовано модель педагогічної обдарованості як виду професійної обдарованості; розроблено концепцію та методики розвитку педагогічної обдарованості студентів у ВНЗ; здійснено теоретичне обґрунтування науково-

педагогічного супроводу обдарованої студентської молоді; створено науково-методичний Центр роботи з обдарованими студентами;

В освітніх документах – Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державній програмі "Вчитель", законі України про вищу освіту – наголошується на завданні щодо формування особистості педагога відповідно до сучасних глобалізаційних процесів, які висувають нові вимоги, зумовлені суттєвим підвищенням якості освітніх послуг, інтенсифікацією інформаційних процесів, входженням людства в еру інформаційної цивілізації, що виявляє нові форми функціонування та засвоєння знань і шляхів їх моніторингу. За нових умов докорінно трансформуються особистісні параметри сучасного вчителя. Нині він перестає бути головним джерелом знань, значно підвищуються вимоги до його особистісних рис. Відповідно, актуалізується завдання побудови узагальненої і збагаченої концептуальної моделі особистості педагога, в умовах цивілізаційних та парадигмальних освітніх змін. Тому набуває особливої значущості проблема "Теоретико-методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін", яка розробляється О.В.Вознюком.

Сутність дослідження полягає в тому, що вперше обґрунтовано: принцип методологічних площин (суб'єктно-інструментальної та об'єктно-системної) щодо їх використання в процесі наукового пошуку, а саме, аналізу базових категорій проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін; логіко-евристичну методологію здобуття нового знання у визначеному напрямі. Застосовано принцип системної редукції з використанням універсальної філософської моделі буття як засобу визначення особистісних якостей педагога. Упроваджено інтегральний підхід до розвитку особистості педагога у трьох аспектах – особистості, фахівця та громадянина. Розроблено інтегральну модель педагога, що ґрунтується на авторській концепції особистості як трансцендентальної сутності. Проаналізовано

педагогічний зміст особистості вчителя в контексті розвитку педагогічних формацій. Простежено закономірності розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, які базуються на відповідній універсальній парадигмі. Обґрунтовано концептуальну модель розвитку особистості педагога та механізм його саморозвитку; створено відповідну науково-методичну систему і методику.

Автором удосконалено систему діагностичного інструментарію дослідження проблеми розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Уточнено базові поняття завдяки їх поняттєвому синтезу та психолого-педагогічні механізми розвитку особистості, зокрема й педагога.

Практичне значення дослідження полягає в удосконаленні процесу розвитку особистості педагога, розробці науково-методичної системи, відповідної методики, інтегративних спецкурсів щодо практичних, теоретичних та методичних засад розвитку особистості педагога та системи моніторингу цього процесу. Результати дослідження можуть використовуватися в системі післядипломної педагогічної й неперервної освіти для оптимізації розвитку особистості педагогів у процесі їх професійного становлення.

Привертає увагу дослідження І.І. Коновальчука щодо інноваційних процесів у вищій та середній освіті. Науковець зазначає, що у сучасному світі освіта стає однією з ключових сфер суспільства, в якій формуються майбутні ресурси його оновлення і розвитку. Тому характерною тенденцією сучасної освіти є інноваційність, тобто її відкритість до нового, випереджувальний характер відносно інших галузей людської діяльності. Розв'язання досліджуваної проблеми вимагає створення цілісної обґрунтованої концепції інноваційних процесів у ЗНЗ у таких напрямках: *методологічне обґрунтування* смислу освітніх інновацій, розуміння яких пояснюється провідними концепціями сучасної філософії освіти; визначення можливостей загально- і конкретно наукових

підходів щодо аналізу, прогнозування і регулювання інноваційних освітніх процесів; *теоретичне обґрунтування* дослідження, яке вимагає конкретизації його поняттєвого апарату, побудови концептуальної ідеї, виділення основних параметрів, видів, структури, функцій інноваційних процесів, виявлення взаємозв'язків між компонентами інноваційних процесів, їх системного впорядкування; *науково-методичне обґрунтування* організаційно-педагогічних умов реалізації інновацій у ЗНЗ, які обумовлюються взаємодією зовнішніх об'єктивних і внутрішніх суб'єктивних чинників. Останнє проявляється у соціально-психологічних детермінантах, мотиваційно-ціннісних установках суб'єктів інноваційної діяльності, створенні інноваційного середовища і розвитку інноваційного потенціалу навчального закладу. *Практична реалізація* на технологічному рівні моделі інноваційної системи передбачає визначення критеріїв ефективності інноваційних процесів, прогнозування шляхів і результатів інноваційного розвитку ЗНЗ.

Пріоритетом соціально-економічного прогресу в ХХІ столітті стає якісна освіта, що потребує здійснення системних інноваційних змін у діяльності ЗНЗ, обґрунтування та апробацію нових підходів, моделей, технологій реалізації інновацій, спрямованих на підвищення їх системності та результативності.

Ураховуючи зазначене, І.І. Коновальчуком проведено міждисциплінарне дослідження: здійснено теоретико-методологічне обґрунтування процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах; систематизовано терміносистему понять педагогічної інноватики; окреслено сутнісні характеристики готовності загальноосвітнього навчального закладу як соціально-педагогічної системи до сприйняття та реалізації інновацій. Обґрунтовано теоретичні й процесуально-змістові аспекти технологізації процесу нововведень; розроблено концептуально-змістову модель реалізації інновацій, яка відображає послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації,

активного продуктивного використання й розвитку нововведення та конкретизує зміст інноваційних змін у педагогічній системі. Визначено критерії, показники та способи моніторингу процесу й результатів реалізації інновацій у ЗНЗ. Обґрунтовано систему розвитку інноваційної компетентності педагогів. Удосконалено технології експертизи, моніторингу інновацій та проектування процесу їх упровадження; змістові характеристики інноваційних місії, стратегії, середовища та структури інноваційного потенціалу ЗНЗ; зміст та форми науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів; уточнено тенденції та зміст основних етапів інноваційних процесів у системі середньої освіти України (80-ті роки ХХ ст. – емпірично-теоретичний, 90-ті роки ХХ ст. – теоретико-методологічний, з початку 2000-х рр. – теоретико-технологічний).

Проаналізовано сутність основних понять педагогічної інноватики, зокрема, категорію "інновація" розглянуто з позицій розуміння її цілісності як системи, процесу, діяльності й результату; зміст та структуру інноваційної компетентності педагогів як основного ресурсу інноваційного потенціалу 17 навчальних закладів; конкретизовано вихідні позиції і принципи формулювання терміносистеми понять педагогічної інноватики. Обґрунтовано моделі інноваційного процесу (інтеграції, інноваційних мереж, стратегії швидкого навчання та обміну знаннями й досвідом); положення щодо вирішальної ролі інноваційної компетентності педагогів у забезпеченні результативності нововведень; сутнісні ознаки інноваційної педагогічної системи в контексті її відкритості до інновацій та здатності до самоорганізації й саморозвитку.

Практичне значення дослідження полягає у впровадженні в практику загальноосвітніх навчальних закладів авторських моделі й технології реалізації інновацій, у можливості застосування результатів дослідження для науково-методичного та інформаційно-

консультативного супроводу інноваційної діяльності педагогів, розвитку їх інноваційної компетентності.

Згідно концепції "освіта впродовж життя" проаналізуємо особливості професійно-педагогічної підготовки різних категорій педагогічних працівників: дошкільних навчальних закладів, загальноосвітніх навчальних закладів, в умовах варіативних освітньо-виховних систем, студентів університету; педагогічної підготовки магістрів, підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

Л.В. Зданевич дослідила актуальну проблему "Теоретичні і методичні основи підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми". У процесі дослідження обґрунтовано теоретичні засади визначеної проблеми; розроблено модель окресленої професійної підготовки, яка охоплює: *методологічний* (категорії, підходи, закономірності явища); *теоретичний* (умови, сутність підготовки, зміст); *методичний* (методики діагностики та формувального експерименту з підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми) аспекти; розроблено концепцію підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми на основі гуманістичного, особистісно орієнтованого, технологічного, контекстного, аксіологічного, рефлексивного підходів, сучасних теорій педагогічної та соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ. Теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи у досліджуваній сфері; визначено сутність і структуру поняття "готовність вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми"; розроблено критерії, показники й охарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи у визначеному напрямі.

Дослідником удосконалено змістові характеристики поняттєво-категоріального апарату дослідження, базові



поняття якого розглядаються як дієвий світоглядно-методологічний засіб його пізнання; уточнено сутність понять “професійна підготовка майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми”, “готовність майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми”, “дезадаптована дитина дошкільного віку”.

Практичне значення дослідження полягає в розробці методики діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців у визначеному напрямі; розробленні навчальних курсів “Сімейна педагогіка”, “Соціальна педагогіка”, “Теорія і методика співпраці з родинами”, “Психологія особистості”, спецкурс “Організація роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку”, модульних програм навчання до них та методичних рекомендацій.

Модернізація системи освіти в Україні потребує розробки варіативних освітньо-виховних систем різних типів державних і приватних загальноосвітніх закладів: гімназій, ліцеїв, коледжів, профільних шкіл, навчально-освітніх центрів. Інноваційні процеси зумовлюють зміни у підготовці сучасного вчителя, професійно компетентного, здатного ефективно працювати в умовах нової соціокультурної ситуації, враховуючи зміни в соціальному, освітньо-виховному середовищі. Саме тому особливої актуальності набуває проблема “Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем”, яку розробляє В.А.Ковальчук. Дослідник визначає базове поняття “*освітньо-виховна система школи*”. Це цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, спільна діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та освітньо-виховуючого середовища загальноосвітнього закладу. В.А. Ковальчук розроблено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів, що включає такі компоненти: цільовий

концептуальний, змістовий, технологічний, результативно-коригуючий. Теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, вивчення практичного досвіду функціонування освітньо-виховних систем досліджуваних загальноосвітніх шкіл Житомирської, Київської, Вінницької області дало змогу виявити відповідні параметри у визначеній типології освітньо-виховних систем. До них віднесено: ціннісно-мотиваційний, цілісності, фрактальності та варіативності, саморозвитку.

Ураховуючи специфіку професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, дослідником у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя виокремлено *педагогічно-спеціалізовану компетентність*. Така компетентність являє інтегральне особистісне утворення, яке передбачає володіння майбутніми вчителями теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, а також узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога; сукупністю професійно-ціннісних відносин та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу.

В.А. Ковальчук розроблено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Організація впровадження розробленої моделі передбачала розробку та дотримання інваріантних та варіативних умов організації навчання у контрольних та експериментальних групах, перевірки її ефективності. До варіативних умов віднесено процес реалізації цільового, концептуального, змістового, технологічного та результативно-коригуючого компонентів моделі апробованої в експериментальних групах. Логіка процесу формування педагогічно-спеціалізованої компетентності передбачає рух від засвоєння теоретичних знань про

освітньо-виховні системи та особливості роботи вчителя в умовах їх варіативності до особистісного опанування необхідними вміннями і навичками цієї діяльності. Доведено, що процес професійної підготовки майбутніх учителів у визначеному напрямі має поетапний характер (адаптаційно-професійний, локально-професійний, системно-професійний).

Отримані за допомогою статистичних методів відмінності між результатами експериментальної та контрольної груп за рівнем оволодіння складових компетенцій (ціннісно-мотиваційна, предметна, технологічна, інформаційно-дослідницька, самопізнання і самооцінки) педагогічно-спеціалізованої компетентності після проведеного формувального експерименту не випадкові, а є результатом упровадження розроблених педагогічних технологій, створення освітньо-розвивального середовища, дотримання організаційно-педагогічних вимог у навчально-виховному процесі з опорою на наукові принципи та підходи.

Підготовка майбутніх учителів потребує постійного звернення до історії, культури, традицій українського народу, до витоків народної педагогіки з метою усвідомлення педагогічної основи народної мудрості. О.Є. Березюк обґрунтовано теоретичні та методичні засади етнокультурологічної підготовки майбутніх учителів у регіональному контексті. Проаналізовано базові поняття у цій сфері, а саме компетенція, компетентність, культура, етнокультурна, етнопедагогіка, етнокультурна компетентність, етнокультурологічна підготовка. Виокремлено основні аспекти етнопедагогічної професійної компетентності майбутнього вчителя, а саме: змістовий, проблемно-практичний і комунікативний. Кожен з них ураховує принцип полікультурності як загальнодержавну особливість інтелектуального простору України. Розглянуто основні напрями етнокультурної підготовки майбутнього вчителя: етнодидактичний, громадянський, духовно-моральний, етносоціальний, етнокультурологічний, етновалеологічний, фамілістичний

та ін. Виділено умови етнокультурної підготовки в педагогічних вишах: створення демократичних умов реалізації свободи і прав людини; сприйняття всіма суб'єктами науково-педагогічного процесу ієрархічної системи загальнолюдських гуманних цінностей; соціокультурний саморозвиток особистості; формування національної духовності; світогляду, національного характеру; умінь актуалізувати етнопедагогічні знання та професійно їх використовувати. Дослідником доведено, що етнокультурологічна підготовка є функціональним чинником довготривалого процесу оволодіння, застосування та поширення етнопедагогічних знань, оскільки звернення до витоків свого роду є визначальною тенденцією для сьогодення.

Автором досліджено особливості етнокультурної компетентності, яка вміщує низку складників:

- 1) матеріальну сферу культури (народна архітектура, вбрання, види творчої діяльності);
- 2) сферу духовної діяльності народу (мова, усна народна творчість, народне мистецтво, тощо);
- 3) менталітет народу або етнопсихологічні риси етносу). Виокремлено функції етнокультурної компетентності: комунікативну, пізнавальну, знаково-символічну, відтворювальну (забезпечення фізичного існування етносу через відносини між природою і людиною) та ін. Науковцем розроблено технологію формування етнокультурної компетентності особистості у вигляді певної педагогічної системи множини взаємопов'язаних і взаємообумовлених цілісних компонентів, що поєднані спільною метою, мотивами і завданнями, спрямованими на поетапне становлення в молоді особистісного, гносеологічного, операційного, проєктивного компонентів етнокультурної компетентності. Виділено етапи формування у майбутніх учителів етнокультурної компетентності: елементарної та функціональної грамотності, досягнення освіченості в галузі етнокультури, що потребує їх постійного саморозвитку і самовдосконалення.

На основі аналізу праць учених, дослідником доведено, що етнокультурологічна підготовка молодії людини здійснюється за певними напрямками: громадянський, духовно-моральний, етносоціальний, етноестетичний, етновалеологічний, фамілістичний. Підтверджено, що етнокультурологічна підготовка – результативно-діяльнісна характеристика народознавчої освіти. Вона забезпечує українознавче спрямування процесу формування особистості на основі принципів демократизації та європеїзму.

В умовах поширення в світі глобалізаційних та євроінтеграційних процесів виникла потреба у розробці системи професійно-педагогічної підготовки як засобу формування акмекомпетентностей студентів університету у контексті єдиного європейського освітнього простору. Н.Г. Сидорчук доведено, що відповідно й процес входження молодого спеціаліста в професію супроводжується не тільки оцінкою рівня його професійної кваліфікації, але й певних професійно значущих якостей особистості, що підвищують рівень його соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці, відповідальності за результати професійної діяльності, прагнення до саморозвитку, самореалізації. Для оцінки результативності професійно-педагогічної підготовки студентів університетів (визначення рівня досягнень та поведінкового компонента) дослідником було введено поняття акмекомпетентності – компетентності, орієнтованої на успіх, на досягнення вершин у професійній діяльності. А власне акмекомпетентність автор розглядає як складний системний феномен, що включає: ціннісно-змістові орієнтації особистості; систему професійно-значущих знань, умінь та алгоритмів дій. Останні формуються у ході професійно-педагогічної підготовки та впливають на успішність майбутньої професійної діяльності.

Важливим засобом формування акмекомпетентності майбутніх фахівців є розвиток освітніх систем, зокрема,

системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів. Дослідником сформульовано базове поняття дослідження – система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у площині єдиного європейського освітнього простору, що розглядається як певна цілісна множина взаємопов'язаних елементів, завдяки якій на високому науковому рівні реалізуються завдання гуманізації фахової (фундаментальної) складової університетської освіти.

В основу моделювання окресленої системи покладено поняття "багаторівневої моделі" як такої, що охоплює низку багатofункціональних підсистем: зовнішньої або загальноєвропейської та враховує характер соціального середовища, багатовимірність і варіативність історичного розвитку університетської освіти; внутрішньої або національної, що відображає напрями інтеграційних реформ вищої освіти в Україні; структурно-змістової або інституціональної, що характеризує цілісність професійної підготовки у ВНЗ на основі певної системи взаємопов'язаних елементів; локальної або прикладної, яка передбачає кадрове забезпечення такої підготовки; оновлення її змісту, реалізація кредитно-модульної системи, об'єктивного контролю знань.

Виходячи з концепції дослідження автором запропоновано технологію впровадження авторської моделі. Організаційною основою постає ієрархія цілей, що визначає процес цілеутворення на чотирьох рівнях: невербальної і вербальної діяльності викладача (накопичення досвіду та розробка навчально-методичного забезпечення); вербальної і невербальної діяльності студентів (відтворення знань, формування вмінь та особистісних якостей). Відповідно до компетентнісного підходу образом досліджуваного явища обрано акмекомпетентність майбутніх фахівців та виокремлено її компоненти: мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний. Виділено рівні професійно-педагогічної діяльності студентів університетів (репродуктивний, алгоритмічний, пошуково-перетворювальний).

Результати експериментальної роботи засвідчили про суттєві переваги показників у респондентів експериментальних груп порівняно з контрольними. У представників обох груп підвищився рівень сформованості показників професійної мотивації як особистісно значущих. Суттєво змінилися показники у структурі системи вмінь в експериментальних групах порівняно з контрольними.

Таким чином, експеримент засвідчив ефективність упровадження моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, оскільки рівень сформованості кожного з компонентів професійно-педагогічної компетентності набув позитивної динаміки.

С.С. Вітвицька дослідила перспективний напрям науково-педагогічного знання – педагогічну освіту магістрів, яка розглядається як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, яка має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків. Науковцем доведено, що педагогічна підготовка магістрів виступає в органічній єдності загального, особливого й одиничного. Як загальне, вона відображає закономірності здобуття вищої освіти та є складовою означеної системи; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої професійної інноваційної діяльності, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності; як одиничне – відображає залежність педагогічної підготовки від індивідуальних особливостей магістрів, рівня їх знань, інтересів, схильностей. Провідна ідея дослідження ґрунтується на положеннях про особистісний характер розвитку індивідуальності педагога, здатного до інноваційної діяльності.

С.С. Вітвицькою вперше з'ясовано головні передумови, які привели наприкінці ХХ – початку ХХІ століття до неперервної освіти, освіти впродовж життя, ступеневої педагогічної освіти; запропоновано й науково

обґрунтовано концепцію педагогічної підготовки фахівців найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” з урахуванням сучасних суспільно-історичних, соціально-педагогічних змін в Україні і світовому освітньому просторі; обґрунтовано головні ознаки педагогічної підготовки магістрів як системи (набуття нею завершеного вигляду, виявлення специфічних закономірностей, сформованість у її складі мікросистем, що склали її структуру: навчально-освітня підготовка, підготовка до інноваційної діяльності, науково-дослідницька робота, система практик; наявність їх постійної взаємодії як системного динамічного утворення з умовами існування; інтегрованість з іншими галузями знань). Узагальнено зарубіжний і вітчизняний досвід у досліджуваній сфері; виокремлено етапи становлення магістратури в Україні; визначено й обґрунтовано теоретичні та методичні засади модернізації змісту педагогічної освіти; створено, розроблено й експериментально перевірено професіограму магістра освіти; теоретично обґрунтовано особистісно орієнтовану модель підготовки магістрів до педагогічної діяльності; створено експериментальну модульно-контекстну технологію на принципах евристичної педагогіки. Підготовлено навчально-методичне забезпечення педагогічної підготовки магістрів.

Відповідно до концепції неперервної освіти, андрагогічного підходу актуалізується проблема підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. Т.І. Шанскова дослідила теоретичні і методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти. Особливі вимоги висуваються до фахівця, ґрунтовності його підготовки, уміння адаптуватися та ефективно працювати в умовах конкуренції – необхідної ознаки ринкової економіки.

Зазначене вимагає забезпечення навчання впродовж усього життя, що характеризує післядипломну освіту як складову системи неперервної освіти. Саме післядипломна освіта створює умови для задоволення різноманітних



освітніх і професійних потреб особи, а також соціальних запитів щодо подолання розриву між набутим у навчальному закладі рівнем професійної підготовки та сучасними вимогами. Все це потребує поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок на основі впровадження інноваційних технологій навчання дорослих. Сьогодні в Україні друга вища освіта розглядається як система ВНЗ чи їх підрозділів, в якій здійснюється професійна перепідготовка фахівців з вищою освітою. Друга вища освіта є також формою післядипломної освіти, змістом якої є перепідготовка фахівців на рівні спеціаліста. Майже 25 тисяч спеціалістів здобувають другу вищу освіту з різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

У процесі дослідження дослідником систематизовано вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти; обґрунтовано її теоретико-методологічні засади, зокрема, концептуальні положення організації досліджуваного процесу. На основі категоріального аналізу психолого-педагогічної літератури у науковий обіг введено поняття "професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти"; уточнено поняття "професійна підготовка фахівців", "фахівець гуманітарного профілю", "перепідготовка", "освіта дорослих" та конкретизовано місце другої вищої освіти в сучасному освітньому просторі України, зокрема, в системі неперервної, післядипломної освіти та освіти дорослих.

Т.І.Шансковою розроблено та експериментально підтверджено відповідну авторську андрагогічну модель, охарактеризовано її складові (теоретико-методологічну, методичну, технологічну, результативну); визначено критерії та показники готовності вчителя, психолога, соціального педагога до професійної діяльності. Удосконалено процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти шляхом розробки навчально-методичного комплексу та впровадження андрагогічної технології;

Подальшого розвитку набули: положення гуманістичної парадигми освіти, андрагогічного та акмеологічного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в сучасних умовах; зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх учителів, психологів та соціальних педагогів у системі другої вищої освіти.

**Перспективи подальших досліджень.** Аналіз тенденцій розвитку освіти дає змогу прогнозувати розвиток теорії і методики педагогічної освіти у найближчі роки. Це пояснюється вступом в еру інтеграції і поліпрофесіоналізма в умовах загострюючих протиріччів освіти. Навчання вершинам продуктивної діяльності – неминуче майбутнє.

На основі проведеного дослідження визначено перспективні напрями дослідження: підвищення статусу педагогічної професії у суспільстві; відбір на педагогічні професії педагогічно обдарованої молоді, подальша фундаментальна розробка теоретико-методологічних засад професійно педагогічної освіти, вдосконалення її терміносистеми; створення цілісної концепції педагогічної освіти в Україні, посилення міждисциплінарних досліджень у теорії та практики педагогічної освіти, розробка ціннісно-сміслових детермінант професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема оволодіння ними основами професійної компетентності на засадах духовно-моральних цінностей; подальша розробка сучасного навчально-методичного забезпечення. Передбачено вдосконалення підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем шляхом модернізації навчальних планів і програм підготовки за різним освітньо-кваліфікаційним рівнем та осучаснення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін педагогічного циклу.

У контексті європейської інтеграції в освіті професійна підготовка має спрямовувати майбутніх педагогів/фахівців на усвідомлення: цінності освіти в цілому та педагогічної, зокрема, в особистісному та

професійному становленні; на практичне оволодіння особистісно орієнтованими, інноваційними педагогічними технологіями; бути орієнтованою на неперервну освіту впродовж життя і відповідно на самоосвіту, саморозвиток, самореалізацію.

Подальші соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство не можливі без структурної модернізації освіти і науки, значущість яких у суспільному розвитку країни визначається як об'єктивними тенденціями загальносвітового розвитку, так і внутрішньодержавними процесами. Це помітно впливає на розширення комплексу завдань, пов'язаних із розвитком освітніх систем, в тому числі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Водночас професійно-педагогічна освіта повинна враховувати сучасні потреби середніх та вищих навчальних закладів, роботодавців у професійно мобільних кваліфікованих кадрах, підготовка яких відповідала б вимогам ринку праці й особистісним потребам фахівця.

**Наукове видання**

*Колектив авторів:*

**ДУБАСЕНЮК Олександра Антонівна,  
АНТОНОВА Олена Євгеніївна,  
ВІТВИЦЬКА Світлана Сергіївна та ін.**

**АКМЕДОСЯГНЕННЯ НАУКОВЦІВ  
ЖИТОМИРСЬКОЇ НАУКОВО-  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ**

*Монографія*

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк  
Дизайн обкладинки: С.М. Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку .09.16. Формат 60х90/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 19.0. Обл. вид. арк. 21.0. Наклад 300. Зам.

---

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.  
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua